

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE: produção textual

Valentino Ernesto Hildeberto Infanda

M

2017



Valentino Ernesto Hildeberto Infanda

**Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE:
produção textual**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua
Estrangeira, orientado pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
e coorientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2017

Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE: produção textual

Valentino Ernesto Hildeberto Infanda

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pelo Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha e coorientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Zulmira da Conceição Trigo Gomes Marques Coelho dos Santos
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: valores

*Aos meus queridos pais,
Insanhe Infanda e Isabel Nhaga,
que me deram as primeiras bases da educação.*

*À minha esposa,
Angelina Conca Tobana,
pela compreensão com que aceitou o meu longo afastamento.*

*Às minhas queridas filhas Infanda,
Maizara e Lizânia,
pela capacidade de gerir as saudades na ausência do pai.*

*Aos meus irmãos Infanda,
Guerra, Cecília, José, Maria, Domingos e Ença.
por compreenderem o motivo da minha ausência da família.*

*À Fidélia Almeida,
pelo apoio moral, atenção e acompanhamento durante o primeiro ciclo de estudos.*

*Ao meu amigo e colega da infância,
Caustar Luntam Dafá,
por, em conjunto, termos lutado e vencido algumas dificuldades.*

Sumário

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Introdução.....	10
Parte I – MOTIVAÇÃO	
Capítulo 1 – O ensino do Português na Guiné-Bissau.....	15
1.1. Contexto histórico e social.....	16
1.2. O ensino durante o domínio português.....	18
1.3. Estatuto do Português: Língua Oficial.....	19
1.4. Português como L2/LE. Desafios no ensino.....	20
1.5. Estratégia para consecução dos objetivos como futuro professor de Português na Guiné-Bissau.....	22
Parte II – ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Capítulo 2 – Contexto do estudo.....	24
2.1. Caracterização do contexto de estágio.....	24
2.2. Breve descrição do curso de Português para Estrangeiros da FLUP.....	25
2.3. Caracterização das turmas em que decorreu o estágio.....	25
2.4. Identificação das prioridades no trabalho a desenvolver com esta turma no âmbito da escrita.....	32
Capítulo 3 – Fundamentação teórica.....	33
3.1. Documentos de referência no ensino de PLE.....	33
3.2. O ensino da escrita: revisão de contribuições teóricas.....	36
3.3. Ensino da escrita em PLE: estratégias de aprendizagem.....	49
3.4. Realizações de funções.....	52
3.5. Competência da escrita: o processo de produção.....	54
Parte III – INTERVENÇÃO LETIVA	
Capítulo 4 – Desenho metodológico da investigação.....	60
4.1. Metodologia seguida.....	60
4.2. Apresentação e discussão de resultados: processos de composição da escrita.....	62
4.3. A leitura.....	69
Capítulo 5 – Plano de intervenção.....	75
5.1. A primeira regência.....	75
5.2. A segunda regência.....	80

Considerações finais	84
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos.....	93
Anexo 1.....	94
Anexo 2.....	97
Anexo 3.....	107

Agradecimentos

Aos Padres do PIME Guerino Vitali e Ermano Battisti, pelo apoio financeiro prestado durante a licenciatura.

Aos meus ilustres orientadores, Professor Doutor Luís Fernando de Sá Fardilha e Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, pelo profissionalismo, paciência, atenção, confiança e compreensão que me permitiram aprender e enriquecer o conhecimento sobre a prática docente e levar a cabo a elaboração deste trabalho.

À Laura de Jesus Martins Couto, pela sua disponibilidade, pela partilha de experiências e pelo apoio prestado durante o percurso da minha formação.

À Maria José Sousa Cardoso, pela abertura, disponibilidade e apoio à minha formação.

À Freira Bernardete Sika, pelo apoio moral e material prestado, que foi importante para conseguir superar as dificuldades durante os estudos.

Resumo

O presente trabalho centra-se no tema geral da competência de escrita, especificamente na dimensão de produção de texto, em contexto de Português Língua Estrangeira. Resulta de um processo de reflexão-ação ligado ao estágio pedagógico, que teve como preocupação central a aplicação de estratégias e metodologias adequadas ao ensino processual da escrita.

Para a apresentação do trabalho realizado, traçámos o seguinte percurso: uma breve descrição do curso de português para estrangeiros destacando alguns aspetos como estrutura, duração e objetivo; a caracterização da turma, com base em indicadores como a identificação pessoal e o perfil linguístico dos alunos; o registo de áreas de intervenção didática necessária, selecionadas a partir da síntese das aulas observadas. Seguidamente, foram analisados os documentos orientadores do curso em causa: QECR, 2001, instrumento de orientação para a prática pedagógica e a execução do plano para desenvolvimento da escrita de uma forma gradual e progressiva. De seguida, mostram-se os fundamentos pedagógicos em que nos baseámos para a planificação das aulas a realizar no âmbito do estágio pedagógico e, conseqüentemente, a descrição das aulas (planificação, material didático de suporte, comentário acerca do modo como decorreram).

Por fim, são tecidas algumas considerações acerca do processo pedagógico-didático que em que estivemos envolvido no presente ano letivo durante o estágio, de maneira a refletirmos sobre aquilo que, no ensino da escrita em PLE, poderá ser aplicável ao contexto específico, multilíngue e multicultural, da Guiné-Bissau, país em que pretendemos desenvolver um trabalho futuro neste campo.

Palavras-chave: ensino de Português na Guiné-Bissau; didática da escrita; processos de escrita.

Abstract

This article focuses on the general theme of writing competency, more specifically in the dimension of text production in a context of Portuguese as a Foreign Language. It is the result of an action-reflection process linked to the pedagogic internship, that had as a main concern the application of strategies and methodologies suitable to the teaching of processual writing.

Bearing in mind the presentation of the work conducted, we designed the following path: firstly, we provide a brief description of the course of Portuguese for foreigners, highlighting some aspects such as structure, duration, and objective; the characterization of the class, based on indicators like personal identification and linguistic profile of the students, the record of needful areas of didactic intervention selected from the synthesis of observed lessons. Then, the course's guiding documents are analyzed: QECR, 2001, instrument of guidance for the pedagogical practice and the execution of the plan for the development of writing in a phased and progressive way. After, we show the pedagogical foundations in which we based the planning of the lessons taught during the pedagogical internship and the description of those lessons (planning, support teaching material and feedback on how they went).

Finally, we consider the pedagogical-didactical process we took part in during the current academic year while doing the internship, reflecting on what might be applicable to the specific multilingual and multicultural context of Guinea Bissau – country in which we pretend to develop further work - with regards to the teaching of writing of Portuguese as a Foreign Language.

Keywords: teaching Portuguese in Guinea-Bissau; didactics of writing; writing processes.

Introdução

Obedecendo aos princípios da realidade complexa que se vive no mundo cada vez mais globalizado, torna-se indispensável responder a objetivos educativos de caráter social e político para a prossecução de necessidades humanas e torná-las mais presentes nas escolas, tentando transpô-las para as práticas pedagógicas numa perspetiva relacional de encontros entre diferentes culturas. Nesta perspetiva, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR,2001) fornece um conjunto de linhas de orientação para a elaboração de programas e de manuais para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos linguístico-culturais em todos os níveis de proficiência.

Deste modo, a prática pedagógica assenta na elaboração de programas contextualizados que envolvem os professores e os alunos para a realização de atividades num processo interativo, dinâmico e funcional. Assim, torna-se possível estabelecer os objetivos educacionais, elaborar os planos estratégicos e definir os métodos que viabilizam e acompanham a concretização de ações numa abordagem intercultural, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da personalidade e o conhecimento da identidade dos professores e dos alunos, pondo em evidência as suas características, as suas habilidades, as atitudes comportamentais e aptidões e o ambiente em que estão envolvidos.

Nesta perspetiva, o papel fundamental da escola é a prossecução, adequação e adaptação de novas formas de aplicação de estratégias que permitem encontrar novas possibilidades de saber ensinar, de saber adquirir novos conhecimentos e de saber criar um ambiente favorável para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos no meio social onde se inserem. Portanto, com a aplicação de procedimentos metodológicos irá impulsionar novas dinâmicas nas estratégias de inovação ao ensino-aprendizagem.

Com base nesta dinâmica, pretendemos debruçar-nos sobre a problemática do desenvolvimento da competência da produção da escrita, uma temática complexa que envolve um processo estruturado em diferentes etapas que deve ser tido em conta para o

desenvolvimento da competência de expressão escrita. Desta forma, o nosso estudo reflete o trabalho que desenvolvemos durante o Estágio Pedagógico e que se enquadra no programa do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (MPLS/LE), ministrado na FLUP, em duas turmas distintas do Curso Anual de PLE no decurso do ano letivo 2016/2017, para as quais houve a necessidade de identificar os problemas e ensaiar soluções no domínio da prática da produção da escrita.

A partir das nossas próprias vivências pessoais e académicas, sentimos uma forte motivação para nos debruçarmos sobre esta temática o que nos levou a escolhê-la como eixo central da nossa investigação e experimentação pedagógico-didática. De modo mais concreto, a nossa opção assentou nos pressupostos seguintes:

- o nosso percurso académico na Guiné-Bissau, no decurso do qual tivemos oportunidade de vivenciar e de analisar o contexto em que o processo do ensino-aprendizagem está construído, e é desenvolvido, atentando especialmente ao modo como os recursos didáticos são mobilizados, selecionados, aplicados e avaliados para a melhoria do ensino da escrita. Deste modo, refletimos sobre a sua necessidade e importância, mas também sobre a sua aplicabilidade durante a prática letiva em que os professores e os alunos são solicitados a envolver-se na melhoria das estratégias metodológicas que visam desenvolver a competência de produção escrita no processo de ensino e aprendizagem;

- as circunstâncias em que ocorre no nosso país de origem a comunicação em língua portuguesa, que é apenas utilizada nas cerimónias e em documentos oficiais, nos órgãos de comunicação social e nas instituições educativas;

- as estratégias de aprendizagem aplicadas durante o processo do ensino da escrita nas escolas;

- a centralidade do aluno face aos objetivos didáticos que envolvem as necessidades reais e específicas de aprendizagens orientadas para a produção e desenvolvimento das capacidades e das habilidades durante o processo da escrita.

Ao observar as características das turmas de nível B, e a multiculturalidade dos alunos que as compunham, reforçou-se ainda mais o nosso desejo de responder às necessidades reais e contextuais da Guiné-Bissau, tendo em conta a realidade

multicultural e multilinguística dos alunos guineenses em situação de aprendizagem do PLS/LE. Desta forma, perante os desafios educacionais que esperamos vir a enfrentar no futuro próximo, sentimos a necessidade de encontrar estratégias metodológicas que possam facilitar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa e sejam capazes de impulsionar os alunos a adotar autonomamente as regras da produção da escrita num contexto como o da Guiné-Bissau.

Nesta perspetiva, as estratégias do ensino-aprendizagem poderão facilitar o processo de conhecimento baseado não só na gramática, mas também no domínio das fases da produção da escrita, viabilizando a formação e o desenvolvimento da personalidade dos alunos e potenciando a sua participação e intervenção cívica.

De acordo com esta motivação, quisemos enumerar e ordenar os objetivos que nos impulsionaram a abordar este tema e a desenvolver o presente trabalho, através dos quais pretendemos demonstrar e experimentar na ação pedagógica a viabilidade duma intervenção estratégica assente em pressupostos metodológicos que possibilitem a aprendizagem, a prática e o domínio da produção da escrita no contexto da Guiné-Bissau:

- trazer para o conhecimento dos profissionais da educação no nosso país de origem a relevância do contexto sociolinguístico;
- determinar e aplicar as fases do desenvolvimento da produção da escrita;
- elaborar e/ou adaptar os conteúdos didáticos e aplicar estratégias que facilitam a aprendizagem da escrita no contexto do ensino do PLS/LE;
- levar os alunos a observarem e refletirem sobre as fases de produção da escrita;
- conhecer e compreender os hábitos de produção da escrita dos alunos;
- selecionar e adequar os conteúdos a lecionar e produzir materiais adaptados à realidade dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem;
- conhecer, dominar e aplicar as regras ortográficas da língua portuguesa;
- apresentar soluções para melhorar a prática educativa na Guiné-Bissau.

Assim, o presente relatório está dividido em três partes:

- i) que espelha a motivação e integra o primeiro capítulo;
- ii) sobre o estudo exploratório, que engloba o segundo, o terceiro e o quarto

capítulos;

iii) relativo à nossa intervenção letiva, relatada no quinto capítulo.

Os cinco capítulos desdobram-se em subtemas de acordo com a exigência das temáticas em estudo, de acordo com as regras de investigação científica que decorreu durante o estágio pedagógico e em sintonia com a prática pedagógica na sala de aula do nível B do curso de PLS/LE, na FLUP para alunos estrangeiros, no ano letivo 2016/2017.

O relatório completa-se com uma parte conclusiva, as referências bibliográficas e os anexos, onde são disponibilizados alguns dos materiais didáticos produzidos e instrumentos utilizados na investigação.

PARTE I
MOTIVAÇÃO

Capítulo 1 – O ensino do Português na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país de expressão oficial portuguesa, com capital em Bissau, situada na costa ocidental de África, banhada pelo Oceano Atlântico, com uma extensão territorial de 36. 125 km², tendo ao Norte a fronteira com o Senegal e ao Sul com a República da Guiné Conacri. Em 2016, último recenseamento geral da população- INEC (Instituto Nacional de Estudos e Censos) apontou 1.544.777 habitantes. O território nacional integra o Arquipélago dos Bijagós composto por 88 ilhas e ilhéus – das quais 17 são habitadas – que cobrem uma superfície total de 1 046 950 habitantes (10 000 km²), zona com características próprias, fatores que impossibilitam o acesso de bens e de pessoas, devido à escassez de meios de transporte marítimos.

A zona continental do país é constituída por oito regiões, para além do setor autónomo de Bissau, também com características adversas de difícil acesso em certas partes devido a falta de infraestruturas rodoviárias. O clima é tropical, isto é, apresenta variações climáticas quentes e húmidas; a estação seca começa no mês de dezembro e vai até ao mês de abril e a estação chuvosa inicia-se no mês de maio e estende-se até ao mês de novembro.

As regiões de leste e do norte do país são caracterizadas por alta temperatura que ronda aproximadamente 40° C. São zonas vulneráveis à desertificação devido a gestão incontroável do ecossistema. O Leste do país é, essencialmente, a zona com planaltos e montanhas e o Sul, totalmente constituído pelos rios e riachos.

A Guiné-Bissau é, em África e no mundo, um país pobre desde a sua independência conquistada por via da guerra pela libertação nacional. As condições económicas são precárias e com carências ilimitadas, não consegue resolver os problemas sociais, nomeadamente o de educação para todos, como um direito fundamental (Bedeta, 2013:51) que [...] “representa para um povo o direito de acesso à cultura e aos valores sociais e a possibilidade que os cidadãos têm de adquirir recursos cognitivos, afetivos e morais para poderem valorizar, usufruir, interpretar e transformar a realidade e a si próprios” (Caetano, F. 2013:110). As políticas educativas relativamente ao sistema educativo continuam “[...] “sendo um sistema débil, não consegue produzir qualidade no ensino [...]” (Bedeta, 2013:41).

O fraco suporte financeiro do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinado à educação tem constituído obstáculo para uma boa organização e gestão do sistema de educação, a insuficiência dos materiais didáticos e humanos, a fraca e inadequada qualificação dos professores como parte integrante do processo e a insuficiência de infraestruturas escolares.



Mapa político da Guiné-Bissau. (Disponível: www.pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/)

1.1. Contexto histórico e social

O português é uma língua utilizada e reconhecida em todas as situações institucionais. É a língua de instrução educacional, do conhecimento científico e de promoção de parcerias no quadro da cooperação internacional, servindo de ponte na ligação entre o país (Guiné-Bissau) e o resto do mundo.

A Guiné-Bissau viveu sob o domínio do império português durante vários séculos. Sob este domínio, foram instituídos distintos regimes para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no seio da comunidade autóctone. A escolarização do primeiro grau beneficiava as crianças de descendência biológica portuguesa direta e as crianças mestiças portuguesas consideradas civilizadas ou “filhos dos assimilados”; para as crianças autóctones, consideradas indígenas, a escolarização servia apenas como um processo de aculturação, de regulação do comportamento que consistia numa formação

seletiva até ao 4º ano do ensino preparatório. Esta prática possibilitava adquirir e conhecer melhor a língua e a cultura do colonizador, ajudando as crianças a distanciarem-se da vida natural e orientando-as para uma vida mais civilizada. Entretanto, as outras crianças, fora deste regime, “eram entregues à educação missionária” (Furtado, 2005:1).

A restrição e a desigualdade impostas pelo estatuto sociocultural caracterizavam a educação que vigorava na altura. Entretanto, existiam três grupos sociais distintos, de acordo com a definição do sistema: os “indígenas” eram pessoas incultas e menos importantes; os “assimilados” assemelhavam-se aos colonizadores, mudavam e absorviam os seus hábitos, ensaiando uma aproximação através do processo de integração social; os “civilizados” eram pessoas que viviam na cidade com cortesia e eram, sobretudo, puras, inteligentes, cultas e consideradas importantes em todas as categorias.

Este último grupo dos “civilizados” era composto por funcionários administrativos, médicos, proprietários agrícolas, na sua maioria portugueses, com pleno direito à educação nos centros urbanos. Os “assimilados” deviam saber ler, falar e escrever corretamente o português, pois deviam ser capazes dum mínimo de urbanidade: saber sentar-se à mesa, usar corretamente o garfo e a faca durante a refeição, ter calçado nos pés e vestir à moda cultural portuguesa da época.

Os mestiços constituíam a categoria média alta; extraídos das suas origens, eram feitos intermediários e executores das políticas de assimilação. Os “indígenas”, sem quaisquer privilégios, eram desprovidos do seu direito à educação, por não conseguirem preencher os requisitos exigidos nos estatutos (cf. Furtado, 2005:216; Cruz, 2013:29).

Durante a administração portuguesa na Guiné-Bissau, o português era a língua veicular no processo do ensino-aprendizagem. Com o processo político pela libertação da Guiné-Bissau, adotou-se o português como língua oficial e do ensino, por um lado pela necessidade de comunicar, de manter as relações políticas e económicas com o exterior e, por outro, como plano estratégico para manter a coesão nacional no processo de formação e de afirmação de um Novo Estado.

Com o objetivo de manter e de continuar a administração deixada pelos portugueses, a língua portuguesa tornou-se condição e importante instrumento para quem tinha o “domínio [...] para poderem chefiar esta ou aquela repartição estatal [...] e a maior

parte dos indivíduos favorecidos à adoção do português como língua oficial provêm essencialmente das camadas privilegiadas [...] na medida em que estão apostados em manter as suas posições nos pontos-chave da administração” (Nassum, 1994:66-67).

1.2. O ensino durante o domínio português

No período colonial, o ensino foi dominado pelo sistema dos indigenatos, que eram relegados para fora do sistema educativo oficial no ultramar português. A grande maioria da população desta categoria (indígena) era orientada para a educação missionária e os civilizados – a minoria – eram privilegiados e tinham direito à educação e à instrução escolar oficial, que abrangia apenas 7,3% da população, uma situação semelhante à de Angola (8%), e não muito diferente da de Moçambique (24%), segundo Furtado (2005: 247-248).

Alegava-se que a segregação nas escolas poderia servir aos indígenas como um instrumento especial para os manter no seu próprio ambiente e afastados da comunidade urbana, considerada a civilizada.

Era uma educação baseada na transmissão de informação, na influência periódica e muito deficiente, cuja meta principal era modificar os hábitos dos “indígenas”, os seus usos e costumes e aculturá-los, levando-os a adotarem os valores dos colonizadores.

Os materiais didáticos, os conteúdos do ensino e a metodologia eram trabalhados mediante as condições sociais, ambientais e culturais da comunidade indígena. Para esse fim, eram construídas escolas que visavam ensinar os trabalhos do campo, como a agricultura, a pecuária e a gestão da floresta, visando a própria autossustentabilidade dos indígenas.

O ensino era desigual. Os indígenas apenas frequentavam as instituições missionárias para serem resgatados do seu estado natural, alienando-os do seu pensamento e da sua cultura de origem, enquanto os assimilados, mestiços e os civilizados podiam frequentar o ensino oficial (EO).

O acesso ao ensino técnico e profissional era concedido aos cidadãos das categorias assimilada, mestiça e civilizada, enquanto os que viviam nos centros urbanos em condições de elite tinham acesso aos cursos dos liceus.

A aprendizagem da escrita no ensino do português era considerada como o instrumento prioritário para a afirmação social dos civilizados, porque lhes permitia preservar a sua identidade superior de classe urbana (Cf. Furtado, 2005:255-330).

1.3. Estatuto do Português: Língua Oficial

Como já referimos anteriormente, o Português foi a língua oficial adotada no âmbito do processo da Independência do país, declarada em 24 de setembro de 1973 e reconhecida por Portugal a 10 de setembro de 1974, no ano da Revolução dos Cravos (Barbosa, G.M.M.2012; Couto, H.H. & Embaló, F.2010:24).

Desta forma, o português passou a gozar do estatuto de “língua da administração, da justiça, da legislação oficial, da comunicação do país com o exterior, de divulgação cultural e científica e da escolarização” (Barbosa, G.M.M., 2012:114; Couto, H.H. & Embaló, F. 2010:30). Com o passar do tempo, “acaba por impor-se como meio de expressão literária, [...] continua a ser a mais prestigiada socialmente [...], é [...] indissociável da cultura letrada [...]” (Abdulai Sila,2006:17).

Em contraste com o crioulo, o português é falado apenas por cerca de 13% da população guineense, mas está presente entre todas as instituições públicas e privadas, nos atos oficiais e nas instituições associativas. Couto, H.H. & Embaló, F. (2010: 37); Barbosa, G.M.M. (2012:115) reafirmaram o pensamento do Amílcar Lopes Cabral em relação a importância do português: “[...] a nossa língua para escrever é o português [...], o português (língua) é uma das melhores coisas que [...] nos deixaram”. O português ainda hoje continua a ser a língua materna apenas para um número insignificante de pessoas, que a adquirem no seu ambiente familiar, enquanto a maioria tem de a aprender a partir dos primeiros anos da escolarização como referimos anteriormente. Na mesma linha de pensamento, o líder moçambicano Eduardo Mondlane, na sua declaração em 1969, confirma: “[...] o português é a língua que se fala nas nossas escolas [...]” Cabral (1993:11).

Sendo a Língua da Expressão Oficial (LEO), o português é utilizado em todo o processo de escolarização. Os materiais didáticos, as publicações feitas pelo INEP, INDE e SORONDA, a literatura, os discursos oficiais, a constituição da República, os jornais,

os ofícios, as circulares, as leis, os nomes dos estabelecimentos comerciais, o Hino Nacional, os meios de comunicação escrita, as reuniões de caráter técnico das instituições públicas, privadas e os conselhos de ministros, todas estas entidades e realidades do país recorrem ao português como língua de expressão (Couto, H.H. & Embaló, 2010:47-49; Barbosa, G.M.M., 2012:116). Conclui-se que todas as manifestações e/ou posições oficiais são expressas em português LS/LE pelo seu estatuto atribuído como LO.

Os programas de ajuda externa têm sido assegurados pelo UNESCO, PASEG, UNICEF, FNUAP, FEC, IPAD, IC e outros promotores do português como, por exemplo, TV, RDN e Internet, para o desenvolvimento do sistema educativo e consequente promoção e difusão em matéria do ensino-aprendizagem do PLS/LE.

Embora o português seja a LEO, e apesar dos esforços de investimento feitos no setor educativo guineense, não houve grandes avanços em matéria de aprendizagem e desenvolvimento da competência da escrita pelos alunos.

Devido à concorrência do crioulo, do francês e das línguas étnicas ao português, e à pouco eficiente gestão dos recursos materiais e financeiros associada à falta da reforma no sistema educativo, tem sido dificultado o desenvolvimento do ensino, com consequências negativas para a aprendizagem do PLS/LE.

1.4. Português como Língua2/LE. Desafios no ensino

A multiplicidade étnico-cultural e linguística são características que impuseram inúmeros desafios ao sistema de ensino, e em particular à aprendizagem da língua portuguesa. Existem cerca de trinta grupos étnicos locais (Barbosa, G.M.M. 2012:111; Couto, H.H. & Embaló, F. 2010), entre os quais os mais representativos são os Balantas, os Fulas, os Mandingas, os Manjacos, os Papéis; entre os menos representativos estão os Beafadas, os Mancanhas, os Bijagós, os Felupes, os Baiotes, os Cassangas, os Djacancas, os Nalús, os Sossos, os Tandas, os Padjadincas, os Saracolés, os Landumas, os Cobianas, os Oincas, os Banhum, os Cunante, entre outros, tendo cada um o seu sistema linguístico próprio. A criança, desde os primeiros anos da vida, no seu “habitat” sociocultural, adquire uma competência linguística própria, que passa pela aquisição do crioulo – falado por cerca de 70% a 80% da população – que desempenha a função de língua veicular e

de unidade nacional (Cf. Couto, H.H. & Embaló, F. 2010: 28), em coabitação com outras línguas locais. Só depois se dá a aprendizagem do português, língua de expressão oficial (PLEO) presente no processo do ensino-aprendizagem e em todas outras estruturas e serviços administrativos do país, sendo este o último idioma com que os alunos entram em contacto na escola, geralmente com pouco aproveitamento. Desta forma, o quadro do sistema educativo é afetado, uma vez que o idioma utilizado nas atividades escolares é considerado pelos alunos como uma língua estranha, o que cria uma barreira linguística durante a comunicação.

Não tencionamos debruçar-nos sobre todos os aspetos que aqui mencionamos, mas quisemos dar uma visão geral em relação às características deste país africano de expressão oficial portuguesa que têm influência na aprendizagem da língua portuguesa. No âmbito do processo do ensino-aprendizagem, destacamos que os fatores a que anteriormente nos referimos têm contribuído para a inviabilização do setor e do sistema de educação nacional. Ora, um país com carências profundas, como a Guiné-Bissau, não pode suportar, de forma alguma, esta situação de debilidade na educação que afeta a aprendizagem das crianças. É urgente enfrentar estes problemas para tentar resolver e superar as fragilidades mais patentes.

Nesta perspetiva, interessa-nos contribuir para o desenvolvimento do ensino, e especialmente para melhorar a aprendizagem do Português, assumindo a sua condição de Língua Segunda/Língua Estrangeira no nosso país, sobretudo nos seguintes domínios:

- i) contributo para a divulgação e aperfeiçoamento do ensino do Português Língua Segunda/Língua Estrangeira;
- ii) melhoria das qualificações dos professores, contributo essencial para o desenvolvimento do sistema educativo;
- iii) promoção de uma dinâmica que promova a formação técnico-pedagógica adequada;
- iv) implementação das ações programadas em matéria de planificações contextualizadas;
- vi) fornecimento dos suportes didáticos (estratégias) para a avaliação e a eficiência no domínio do ensino da língua portuguesa;

vii) mobilização de capacidades técnicas em matéria de produção e adequação dos conhecimentos metodológicos.

No âmbito limitado deste Relatório de Estágio, optamos por incidir a nossa atenção no desenvolvimento das competências de escrita, sobretudo no processo de produção textual.

1.5. Estratégia para consecução dos objetivos como futuro professor de Português na Guiné-Bissau

O que ficou exposto ao longo deste capítulo constitui a razão pela qual nos decidimos a realizar o curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na Faculdade de Letras na Universidade do Porto.

O aprofundamento de conhecimentos, de metodologias, de estratégias de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros irá permitir-nos explorar possíveis soluções pedagógico-didáticos para a futura atividade educativa que pretendemos vir a desenvolver na Guiné-Bissau. Daí termos optado por este tema para o Relatório de Estágio: a competência de escrita na sua dimensão produtiva.

PARTE II
ESTUDO EXPLORATÓRIO

Capítulo 2 – Contexto do estudo

Após algumas considerações sobre o modelo institucional das políticas educativas na Guiné-Bissau, quisemos, neste capítulo, abordar as questões que se prendem com as conceções metodológicas adquiridas através da observação realizada nas turmas do Curso Anual do Português para Estrangeiros ao longo do estágio pedagógico na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Para a concretização dos nossos objetivos pessoais enquanto futuro professor de Português LE na Guiné-Bissau, foi realizado um percurso que incluiu observar aulas, realizar planificações de aulas, realizar regências, organizar os recursos materiais (manuais), entre outras atividades relacionadas com a docência. Desta forma, a aquisição de procedimentos metodológicos e de estratégias de ensino levou à construção e desenvolvimento do conhecimento teórico e da prática educativa na sala de aula.

2.1. Caracterização do contexto de estágio

O estágio pedagógico decorreu no segundo ano curricular do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estágio é realizado em graduação académica, implicando a aquisição e experimentação prática dos domínios da construção e desenvolvimento do conhecimento teórico que se aprende na sala de aula.

O estágio iniciou-se a 11 de outubro de 2016 com a turma 8 do Curso Anual de Português para Estrangeiros. Durante os primeiros dias de estágio, foi importante para nós observarmos e descobrirmos o grau de motivação, interação, a curiosidade, a participação e a cooperação entre os alunos, as estratégias aplicadas pelo professor orientador e, ao mesmo tempo, detetarmos conscientemente as dificuldades que devemos enfrentar, pessoalmente, durante todo o processo de ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda.

Por outro lado, pudemos verificar a importância de se manter a coerência entre a planificação e a execução de atividades, a boa execução de tarefas pelos estudantes, na e fora da sala de aula, o cumprimento dos objetivos e a gestão adequada do tempo para

execução de cada tarefa. As sequências didáticas foram bem-sucedidas, tendo-se verificado a compreensão e a adequação dos materiais didáticos pelos alunos, com a compreensão do conteúdo dos textos selecionados pelo professor e a construção de discursos orais e escritos assentes na produção e desenvolvimento do conhecimento gramatical e do léxico.

2.2. Breve descrição do curso de Português para Estrangeiros da FLUP

O Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras do Porto é um curso ministrado em dois semestres, tendo a duração de 60 horas letivas distribuídas por 2 aulas de 2 horas cada uma, por semana. O primeiro semestre iniciou-se a 11 de outubro de 2016 e terminou em 14 de fevereiro de 2017; o segundo semestre teve início em 14 de março de 2017 e terminou em 23 de junho.

O curso tem como objetivos fornecer aos alunos estrangeiros conhecimentos aprofundados na língua portuguesa, no domínio da compreensão e análise de textos orais e escritos de diversos graus de complexidade e, através do recurso a documentos audiovisuais, levá-los a dominar e a desenvolver e/ou ampliar o uso de expressões correntes e/ou idiomáticas, produzindo enunciados orais discursivos e elaborando textos escritos de natureza expositiva, descritiva e argumentativa.

2.3. Caracterização das turmas em que decorreu o estágio

A observação direta que realizámos das aulas do curso do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira na turma 8 teve como objetivo conhecer melhor os alunos em contexto de aprendizagem. A turma era constituída por elementos oriundos de diferentes países da Europa, Ásia e América.

Para melhor registo de todas as informações, procedemos à observação de 72 horas, correspondentes a 18 aulas práticas, das quais quinze foram ministradas pelo professor orientador, Luís Fardilha, duas por Adriana Silva e uma por Catarina Pinheiro, ambas colegas de estágio.

Podemos concluir que se tratava uma turma multicultural, pela característica distintiva de nacionalidades, das suas vivências diversificadas, sendo constituída por

alunos com experiência anterior de aprendizagem de Língua Estrangeira, pela sua formação académica de nível superior. Encontram-se em Portugal por motivos de trabalho ou de estudos (a maioria) no quadro dos programas de intercâmbio *Erasmus* e *Erasmus Mundus*.

Ao nível das atitudes, pudemos constatar que era uma turma muito dinâmica, criativa, empenhada, colaborativa e imaginativa em relação às atividades letivas e a maioria dos estudantes destacava-se pela vontade de superar as dificuldades linguísticas, o que tornava a sala de aula num espaço muito interativo, o que, para nós, aprendente estagiário, era um motivo de grande satisfação. Este contexto permitiu que desenvolvêssemos as nossas ações de iniciação à prática profissional de modo adequado.

2.3.1. Caracterização com base nas respostas ao inquérito

Para um levantamento de dados mais informativos sobre a turma, foi realizado um inquérito organizado pelos professores estagiários. O objetivo era compreender melhor a turma através da identificação dos alunos – origem, género e idade – e dos seus conhecimentos linguísticos – habilitações literárias, L1 e L2.

No total dos 2 semestres, foram inquiridos 33 alunos (estudantes de duas turmas – sendo 19 do primeiro semestre (que representam 57,58% dos alunos do ano letivo 2016-2017) e 14 do segundo semestre (correspondendo a 42,42% dos alunos). O conjunto das duas turmas aqui consideradas constitui um grupo heterogéneo. No que diz respeito aos níveis de proficiência dos alunos inscritos, a distribuição era a seguinte:

- B1.1, 13 alunos (representando 37,14%);
- B1.2, 10 alunos (31,43%);
- B2.1, 9 alunos (28,57%);
- B2.2, 1 aluno (2,85%).

Os dados que apresentaremos de seguida foram extraídos do inquérito aplicado e estão organizados por: idade, habilitações literárias, origem, domínio da L1 e L2, género, motivação e diversidade das experiências e de conhecimento.

2.3.1.1. Traços caracterizadores dos alunos do 1.º semestre

No universo de 19 alunos inscritos na turma do 1.º semestre, apenas 9 responderam e 10 (correspondendo a 52,63%) não responderam ao questionário.

Identificação pessoal

De acordo com os dados referentes às nacionalidades dos alunos, num universo de 19 alunos inscritos, a Alemanha é o país que representa a proveniência da maioria com 26,32%, seguido da China e da Rússia com 15,79%.

O conjunto dos inquiridos era maioritariamente feminino, uma vez que a taxa dos indivíduos do sexo feminino (63,16%) é superior à dos indivíduos do sexo masculino (36,84%).

No que se refere à idade dos alunos, verifica-se que a faixa etária varia entre os 20 e os 50 anos de idade. E, neste parâmetro, podemos observar que 4 alunos se situavam entre os 25 e os 35 anos de idade, o equivalente a 21,05% dos inquiridos.

Conhecimentos linguísticos

Dos inquiridos que responderam ao inquérito, constatámos que 7 tinham como habilitações literárias a licenciatura (correspondente a 36,84%) e 2 o mestrado (correspondente a 10,53%).

Relativamente à língua materna dos estudantes inquiridos, registámos que 10,53% possuem o mandarim, o polaco e o alemão como língua materna.

No que se refere ao conhecimento de línguas estrangeiras, 7 alunos afirmaram ter o domínio da língua inglesa (o correspondente a 36,84%), percebendo-se que é a língua predominante entre os alunos.

2.3.1.2. Traços caracterizadores dos alunos do 2.º semestre

Dos 14 alunos inscritos na turma do 2.º semestre, apenas 4 não responderam ao questionário.

Identificação pessoal

Antes da aplicação do inquérito, apurámos que, no universo dos 14 alunos inscritos na turma, 4 eram da nacionalidade chinesa, o que equivale a 28,57%.

Apurámos ainda, no que se refere ao género, que a turma do 2.º semestre era constituída maioritariamente por alunos do sexo feminino, representando 64,29%, em relação aos do sexo masculino, que representavam 35,71% no universo de 14 alunos inscritos.

Tendo em conta a distribuição dos alunos por idades, 6 apresentavam uma idade compreendida entre os 20 e os 24 anos. Significa isto que são jovens e constituem o grupo maior, correspondendo a 42,86%.

Conhecimentos linguísticos prévios

No que concerne a habilitações literárias, verificámos que 9 dos alunos que responderam possuem uma licenciatura (o que corresponde a 64,29%).

Relativamente às línguas maternas dos alunos, constatámos que o mandarim e a língua japonesa representam, cada uma, 14,29% dos falantes, ou seja 2 dos alunos inquiridos.

Em relação às línguas estrangeiras, verificámos que 9 dos inquiridos dominam o inglês e representam a maioria com 64,29%.

2.3.2. Caracterização com base nos registos das observações de aula

Deu-se início à observação das aulas de Português Língua Estrangeira pelos mestrandos sob orientação do Prof. Luís Fernando de Sá Fardilha. Este acompanhamento enquadra-se no processo geral de aprendizagem e desenvolvimento de competências específicas necessárias à iniciação à prática letiva em turmas do curso anual de Língua portuguesa para estrangeiros, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

É um trabalho naturalmente complexo, que exige do observador um olhar atento, uma análise crítica, reflexiva e profunda sobre um conjunto de práticas metodológicas ensaiadas pelo docente, num contexto de aprendizagem da LE em imersão. Para um docente em formação, a observação da prática letiva protagonizada por um profissional

experiente constitui um instrumento metodológico e estratégico indispensável, na medida em que lhe permite refletir, avaliar e corrigir eventuais ideias preconcebidas e adotar novas estratégias para o futuro desempenho individual enquanto professor de PLE integrando a sua atuação no quadro coletivo imposto pela inserção no âmbito organizacional de uma instituição.

Consideramos, pessoalmente, que as observações foram determinantes, na medida em que, por outro lado, nos possibilitaram constatar diferentes formas de dirigir e de gerir uma aula e, por outro lado, nos deram uma visão mais clara e objetiva de modos de suscitar a aprendizagem autónoma do aprendente, tornando-o um ator crítico e reflexivo na e fora da sala de aula.

É ainda de salientar que estas observações foram potenciadas pela preparação prévia facultada nas aulas da Unidade Curricular de Prática Letiva (lecionada no 1º ano do mestrado), em que tinham sido abordadas algumas questões metodológicas a ter em conta: i. Planear e relacionar o que vai ser observado; ii. O que é que vai ser observado; iii. Quem vai ser observado; iv. como, onde e quando vai ser observado; v. qual o motivo por que vai ser observado. Desta forma, a observação de aulas assumiu-se como um importante instrumento de formação através dos seguintes aspetos práticos:

- As dinâmicas que envolvem o professor e os alunos para a aquisição e o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas; um exame minucioso relativamente à realização e correção dos trabalhos feitos dentro da sala de aula;

- As metodologias aplicadas com incidência em múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem e que constituem objeto para uma análise profunda visando compreender os inúmeros fatores que interferem na aprendizagem do indivíduo enquanto aprendente dentro da sala de aula;

- Avaliação do desempenho e dos resultados esperados nos alunos e no professor, e que permitem a ambos os atores adquirir, remediar e assimilar novos conhecimentos de língua portuguesa.

Nesta perspetiva, há que levar em consideração os objetivos do processo de aprendizagem e não meramente a personalização no professor. Isto porque, como profissionais da educação, temos que saber identificar as áreas prioritárias de intervenção

e encontrar as melhores formas possíveis de analisar e refletir a partir das nossas experiências, de forma a melhorar cada vez mais o trabalho de cada um, como aprendente ou como o professor. Entretanto, a observação da aula é um processo pelo qual podemos registrar as vantagens e os riscos. Permite, num ambiente favorável, obter informações, conhecimentos e perceber que a sala de aula é um espaço onde os alunos se reúnem para aprenderem e assimilarem os conteúdos curriculares, sem esquecer o contributo que pode dar para a formação da personalidade e mudanças de atitude, de que podem ser exemplos um empenho maior ou menor nas tarefas ou o mostrar-se mais criativo e reflexivo na sala de aula. Pode, por um lado, acarretar aspetos indesejados na aprendizagem do aluno durante a aula e provocar nele o nível de motivação muito baixo no desempenho dos seus deveres na sala e, por outro, a presença do observador pode provocar nos alunos o constrangimento sentindo-se inseguros ou inibidos em dar a resposta quando solicitados diretamente para responderem a perguntas.

Perante a situação de observação, pela existência de inúmeras informações, o observador deve preocupar-se em apreender e registrar o essencial, fazer uma observação crítica dos fenómenos comportamentais e dos conteúdos a serem apreendidos. Deve, ainda, observar e estar atento a todas as informações de modo a que, na elaboração do relatório, possa ter informações suficientes e credíveis. Daqui decorre que a observação da aula de Português Língua Estrangeira/Segunda constitui uma ferramenta importantíssima, porque permite ao observador, através de inúmeras atividades, descobrir e interiorizar procedimentos estratégicos que lhe facilitarão aplicar metodologicamente os conhecimentos que correspondem às necessidades da sua atuação docente no futuro.

Estas observações, por um lado, focalizaram-se no desenvolvimento das competências de produção da escrita, como tema central deste relatório, e, por outro, nas técnicas utilizadas para gerir a aula, os recursos, o comportamento da turma e o desenvolvimento da interação entre o professor e os alunos, como envolvê-los nas atividades dentro da sala de aula e incentivá-los a trabalharem em grupo e em trabalhos práticos individuais.

Com o objetivo de promover e adquirir as competências indispensáveis à prática letiva, pelo incentivo dos professores orientadores, fomos capazes de elaborar e sintetizar,

no presente relatório, os dados recolhidos pelas técnicas de observação. Nesta perspetiva, é fundamental categorizar, avaliar os procedimentos metodológicos (estratégias, análise, aplicação, criatividade e compreensão), definir as competências, os objetivos e os recursos/instrumentos concebidos para orientar o foco de atenção para a aprendizagem da língua portuguesa como LE.

Destas observações, destacamos o conjunto de atividades que incidiram de modo mais específico na produção de textos escritos, foco privilegiado da nossa atenção devido à temática que elegemos para investigação mais aprofundada e intervenção pedagógico-didática privilegiada. Oferecemos, de seguida, um quadro-síntese do trabalho desenvolvido neste domínio, na turma observada:

Data	Unidade Didática	Atividade da escrita
11 e 12 /10/2016	I	Escrita de texto autobiográfico: os alunos escreveram um texto sobre a sua própria vida, relatando os momentos importantes.
18 e 19 /10/2016	II	Realização dos exercícios sobre a exploração do texto, a leitura e a identificação de características das personagens da história de Portugal. Preenchimento do texto com os verbos indicados na forma correta. Produção e desenvolvimento de um texto sobre a cultura, a atitude e o comportamento dos portugueses.
25 e 26 /10/2016	III	Realização dos exercícios baseados na descrição de atitudes comportamentais dos portugueses e no estilo musical português, explorando, no texto, os tempos verbais indicados e conjugados no Pretérito perfeito simples ou no Pretérito mais-que-perfeito composto que mostra a ação realizada no passado e o advérbio “talvez” que se usa no modo indicativo.
02 /11/2016	IV	Desenvolvimento da competência da produção da escrita baseada na realização dos exercícios da produção de registo das respostas do colega entrevistado.
8 e 9 /11/2016	V	Desenvolvimento da compreensão oral através da visualização e audição do vídeo sobre a rica cultura gastronómica, tradicional e moderna da cidade do Porto. Realização dos exercícios gramaticais (conjunções, locuções subordinadas condicionais), preenchimento das expressões e a exploração do vocabulário.
15 e 16 /11/2016	VI	Interpretação do poema “Há uma música do Povo” sob manifestação do sentimento sobre a realidade, conhecimento da língua e da cultura de um povo, realçando as formas verbais, a compreensão oral e a competência da produção da escrita.

22 e 23 /11/2016	VII	Desenvolvimento da leitura, enriquecimento do léxico, a seleção das expressões que têm o sentido equivalente e a colocação dos verbos na forma correta.
29 e 30 /11/2016	VIII	Conhecimento dos hábitos alimentares através dos exercícios sobre o “quis” para enriquecimento do léxico.
6 e 7 /12/2016	IX	Conhecimento da história recente, dos acontecimentos e das figuras públicas de Portugal baseado na compreensão da leitura, realização dos exercícios sobre a gramática através das regras de aplicação do futuro do conjuntivo, do uso das conjunções e do Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.
13/12/2016	X	Apresentação das imagens das figuras com o objetivo de refletir, interpretar e realizar os exercícios sobre a “Lenda das Amendoeiras em Flor” e a exploração das expressões idiomáticas.

2.4. Identificação das prioridades no trabalho a desenvolver com esta turma no âmbito da escrita

No âmbito da escrita, pretende-se desenvolver a competência de produção de enunciados escritos, envolvendo necessariamente também a compreensão leitora e o conhecimento do léxico. Através da elaboração de trabalhos escritos, pretendemos ainda despertar e/ou alimentar o gosto pela escrita, promover a consciência das etapas que pressupõe o processo da escrita e desenvolver estratégias adequadas à melhoria dos resultados da produção escrita em PLE.

Em suma, partindo das observações que fizemos na turma de estágio, quisemos refletir sobre como podemos criar oportunidades para melhorar o ensino da escrita e levar os alunos a adquirirem melhor consciência sobre a sua produção escrita em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Este processo permitir-nos-á, adaptando necessariamente a atuação pedagógica e didática a um contexto educativo diferente, adotar e aplicar algumas das estratégias metodológicas aqui ensaiadas, bem como construir, disponibilizar e adequar os materiais didáticos a um novo público, no caso da Guiné-Bissau, para melhorar o desempenho dos estudantes do nosso país de origem no domínio da escrita em língua portuguesa.

Capítulo 3 – Fundamentação teórica

A construção e o desenvolvimento das competências comunicativas baseiam-se na aplicação de estratégias metodológicas no contexto do ensino-aprendizagem da língua-alvo. Segundo QuaREPE (2011:15) as possibilidades mediante a “realização das atividades linguísticas de receção, produção, interação e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos”. Neste capítulo, as relações de aproximação cultivam e enriquecem os valores sociais no âmbito do conhecimento linguístico. Os procedimentos metodológicos permitem adquirir as experiências necessárias para a operacionalização das práticas educativas.

O desenvolvimento da língua portuguesa visa construir modelos de estratégias e enunciados que permitem obter os resultados esperados e que determinam mudanças significativas na aprendizagem e o desenvolvimento socio-afetivo e cultural do aluno. Entretanto, a aprendizagem do código escrito visa preservar e transmitir os conhecimentos mediante os processos da produção da escrita que permitem mobilizar os saberes diversificados através da aplicabilidade de estratégias metodológicas.

3.1. Documentos de referência no ensino de PLE

3.1.1. QECR: objetivos de aprendizagem na competência de escrita no nível B.1

As línguas representam uma identidade cultural diversificada. Através delas os povos estabelecem relações de aproximação, cultivam, conjugam e enriquecem os valores sociais no campo do conhecimento linguístico.

Tendo em conta esta perspetiva, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001:19) fornece as bases comuns de preparação, organização, orientação e de operacionalização das atividades profissionais e curriculares de forma a permitir que o processo de ensino-aprendizagem das línguas seja obtido em diferentes níveis de proficiência. Com base nestes pressupostos, o QECR apresenta a justificação, a contextualização e propostas de atividades que se adequam às necessidades dos aprendentes em reais situações de comunicação. Contém também a explicitação dos

conteúdos a ensinar e a aprender com vista a atingir os objetivos que promovem o desenvolvimento da identidade do aprendente no contexto de imersão à nova realidade sociocultural, possibilitando-lhe aprender e adquirir novos conhecimentos e capacidades para a sua atuação comunicativa.

Uma vez que este nosso relatório se centra na competência da escrita, quisemos partir do QECR para definir as finalidades e os procedimentos metodológicos relacionados com o desenvolvimento da escrita em Português língua estrangeira, tendo em conta as competências que tornam o aprendente proficiente e lhe permitem enfrentar os desafios da comunicação escrita na língua-alvo. Tendo em conta a caracterização da turma em que realizei o estágio pedagógico, foi necessário atender aos descritores de desempenho, quer do nível B1, quer do nível B2. Segundo o QECR (2001) e o QuaREPE (2011), o aluno que se encontra no nível B1 é capaz de:

Compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhes são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto (Conselho de Europa, 2001:49).

Ainda segundo o QECR, no domínio da escrita, o aluno é capaz de “escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. É capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões” (conselho de Europa, 2001: 55).

3.1.2. Programa do curso de Português para Estrangeiros da FLUP: objetivos e conteúdos

Em articulação com o QECR, existe também como referencial do estágio o Programa do Curso do Português para Estrangeiros da FLUP. Os objetivos definidos visam construir as competências do aprendente para: i) compreender enunciados orais e escritos numa linguagem acessível e, por vezes, com um certo grau de complexidade crescente; ii) escutar e compreender os programas informativos; iii) ler e compreender determinadas publicações; iv) expressar-se em situações reais; v) organizar as ideias e justificar uma

opinião; vi) traçar planos, desenvolver uma história, escrever e articular ideias no texto; e vii) desenvolver oralmente enunciados de atualidade. O QECR refere que o aluno dever ser “capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original” (Conselho da Europa, 2001:40).

É função do professor conduzir o aprendente a transmitir e receber informações, a proceder a consultas e a analisar adequadamente os conceitos gramaticais, a produzir e combinar a entoação da voz, a compreender aspetos proxémicos e cinestésicos como fatores socioculturais, a interagir em situações normais, a tomar notas em diferentes colóquios, a descrever, a expor e a argumentar oralmente, a sugerir, a opinar, a explicar, a argumentar e a exprimir opiniões por escrito.

No que se refere aos conteúdos do domínio das relações socioculturais, integram-se as formas de tratamento, as formas rituais/formais, os contactos de vida social concernente às experiências pessoais e, no que diz respeito ao conhecimento do mundo, são referidos os temas sobre os géneros musicais de Portugal (Fado de Coimbra e de Lisboa, música moderna...), os meios de comunicação social, publicidade, cinema, literatura, pontos de referência da história portuguesa, grupos socioprofissionais – identidade regional, tradição e mudança social e instituições.

Está contemplado o estudo gramatical dos verbos no modo indicativo, conjuntivo e imperativo, nos tempos do presente, do pretérito perfeito simples e composto, no pretérito imperfeito, no pretérito mais-que-perfeito, no futuro simples, no condicional e a utilização de formas nominais no infinitivo pessoal e impessoal. Também se prevê a utilização do modo conjuntivo em construções impessoais, a utilização do conjuntivo com verbos de sentimentos, vontade, ordem e dúvida (orações completivas), as formas dubitativas – “*talvez*”, modo indicativo e conjuntivo com conjunções e locuções conjuncionais concessivas, modo conjuntivo com conjunções e locuções conjuncionais temporais, modo conjuntivo com conjunções e locuções conjuncionais finais, o modo conjuntivo com conjunções e locuções conjuncionais condicionais, o modo conjuntivo com frases exclamativas de desejo, modo conjuntivo com orações subordinadas relativas, pretérito

imperfeito do conjuntivo e do futuro do conjuntivo em orações condicionais com o conjuntivo “*se*” e orações concessivas com repetição de verbo.

No âmbito do léxico, será abordado o sinónimo e o antónimo, o campo lexical, o campo semântico e a família de palavras. Nas unidades fixas, serão exploradas as expressões idiomáticas, a formação de palavras em derivação e composição e o relato de discurso direto e indireto.

3.2. O ensino da escrita: revisão de contribuições teóricas

A língua é um instrumento de construção da identidade e de convivência entre os seres humanos. Segundo Mounin (1997:33), “é um meio de exprimir as ideias [...] um meio qualquer de comunicação entre os seres vivos [...], é todo um sistema de signos que pode servir de meios de comunicação”. Para Marçalo (1992:47), a língua “é como um instrumento de comunicação duplamente articulado e de caráter vocal”. Para Gonçalves (2003:15), a língua “é um código comum a todos os falantes de uma mesma comunidade”. Para Gonçalves (2003:16) “[...] os indivíduos recorrem a esses códigos que são percebidos por todos os membros desse espaço”. Como referem Nascimento, Z. & Pinto, J.M.C. (2001:19), a “função primária de uma língua é a de transmitir informação [...] revela [...] uma função derivada [...]: produzir efeitos estéticos”. Através dela, um ser humano é capaz de transmitir as suas ideias, expressar os seus sentimentos e, dela, torna-se capaz de localizar, determinar e mencionar os factos e mudanças ocorridas na sua mente, no tempo e no espaço físico, social e cultural em que se envolve o aluno através da construção para o “desenvolvimento pessoal” resultantes da aquisição e a aprendizagem da escrita que influenciam a modificação e a estabilização do comportamento (Almeida, L.S. & Tavares, J.1998:54). Segundo Viana (2001:40), “a aprendizagem do código alfabético implica o conhecimento de fonemas [...] regras de conversão de fonemas” que num ambiente favorável e de sujeição a fatores dinâmicos (Piaget & Inhelder, 1979:167-170), a criança pode desenvolver diversos elementos não só fonémicos, mas também a nível sintáticos e fonológicos que ao longo do percurso escolar, aplica as suas habilidades, verificando um salto qualitativo na aprendizagem de códigos orais e escritos constituídos por um conjunto de sons de letras.

No âmbito da problemática da escrita, centramo-nos na vertente do desenvolvimento da produção de texto em português língua estrangeira/segunda. Esta competência tem que ser aprendida, não é suficiente só a leitura.

A escrita é a forma de produzir, emitir e armazenar as nossas intenções, ideias por meio de código de uma língua. Segundo Alves (2013:14), [...] a escrita é uma “invenção cultural destinada a transcrever a fala”. Como refere Cassany (1989: 27) “[...] el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral”. Na afirmação do Vigotsky, (2007: 257), a escrita ultrapassa simplesmente a forma de conversão dos códigos orais aos escritos, mas forma pela qual apropria-se as técnicas através dos processos do ensino-aprendizagem. Para Neto (2015:21), a escrita é um dispositivo criado pelo ser humano para responder a sua necessidade de comunicação, representação e perpetuidade das informações através do processo de transcrição de códigos gráficos em morfemas, sílabas e fonemas (cf. Alves, 2013). Como refere González (2005:44), a “escrita é um processo cognitivo exigente que implica a resolução de problemas intelectuais variados”. Para Mouquinho (2009), “a escrita é, assim, entendida como um ato de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como atividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos” que acabam por resultar na apresentação do “ritmo e níveis de desempenho diferentes na realização de tarefas” (Almeida, L.S. & Tavares, J. 1998:61; Vigotsky, 2007:259) solicitadas pelo professor. Ainda, Almeida, L.S & Tavares, J (1998) consideram os processos cognitivos envolvem outros processos tais como a “recepção, codificação, organização, retenção e evocação que incluem a atenção, a percepção, a comparação, e o registo de informação” mais relevantes do texto, possibilitando o aluno gerar conhecimentos que lhe permite superar as limitações mediante a execução das tarefas. Pois, numa situação nova de aprendizagem, a motivação é algo interno que influencia em determinados níveis de conhecimento e impulsiona o aluno a desempenhar as funções que lhe foram propostas (Arends, R.I., 1995:122). Nesta perspetiva, Alves (2013: 20) afirma que a aprendizagem e o domínio da produção da “escrita como atividade intelectual pressupõe capacidade, motivação e oportunidade” de serem instruídas para o

desenvolvimento da competência da escrita através de normalização rigorosa de produção, estruturação e sistematização de discursos mediante os níveis da escolaridade.

Sendo a escrita uma necessidade cada vez mais precisa, torna-se mais complexa na sua dimensão socio científica. É um processo complexo que envolve competências cada vez mais diversificadas em função de uma realidade específica, pois, segundo Mouquinho (2009: 14), “implica

a mobilização de várias competências ou saberes. [...] como o “ [...] saber declarativo, [...] saber processual; saber global, de competências gerais, [...] saber específico, ligado a cada tipo e gênero de texto; saber adquirido, construído previamente, [...] saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação”. [...] escrever é, [...], optar entre a pluralidade de fatores [...] tipos e gêneros de texto, de processos de escrita, de contextos e da pluralidade do próprio texto a nível linguístico [...].

A linguagem, no entanto, é “um processo de transformação do pensamento em palavras – é a materialização e a objetivação de pensamento” (Vigotsky, 2007:333). Como refere Mouquinho (2007:15) a escrita é um “produto do pensamento”. Pois, a conservação do pensamento pressupõe a transcrição das ações e ideias.

Como afirma Ferreiro & Palacio (1990:76-77), a escrita, pelo seu sistema próprio, é a possibilidade criada para registrar o que se pretende dar a conhecer, devido à impossibilidade de comunicar com os outros. Ainda referem que a escrita alfabética resulta do que eles chamam de “grafia primitiva” e de “ideogramas” que mais tarde evoluíram, transformando-se em sílabas, grafemas e fonemas. Para Emig (1977), citada por Pinto 2014:105),

[...] a escrita comporta, pela sua natureza, os três modos de lidar com a realidade. [...] o uso da mão, da vista e do cérebro converte a escrita num “uniquely powerful multi-representational mode for learning” (p. 125). Para que o uso da mão se torne hábil para a grafia, importa que a criança tenha atingido uma motricidade fina que não a obrigue a perder muito tempo com o desenho das letras; por outro lado, torna-se relevante que não leve demasiado tempo a reproduzir graficamente as palavras sob pena de bloquear a memória operatória, o que lhe dificultaria a prossecução do que tem em mente escrever [...].

Para o ensino da escrito, é importante contextualizar a escrita, devendo-se, desde muito cedo, saber conduzir o aluno a ganhar a consciência de que escrever não se limita exclusivamente ao conhecimento pessoal de quem produziu o enunciado, mas levá-lo a compreender que a escrita tem um destinatário (cf. Nascimento & Pinto, 2001: 52;

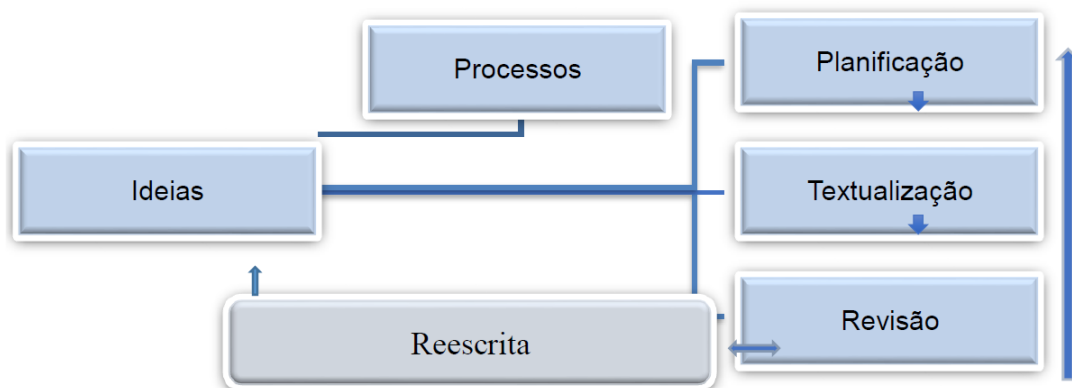
Vigotsky, 2007: 260), que irá julgar positiva e negativamente o que está divulgado. Segundo Barbeiro & Pereira (2007: 12-13) e Nascimento & Pinto (2001: 52-53), o aluno depara com diferentes situações argumentativas e com expectativas em relação às quais deverá saber: i) “que respostas pode obter do outro, ii) em que meios e suportes permanecerá o texto produzido, iii) como escrever, iv) sobre o que escrever, v) para quem escrever, vi) quem escrever e vii) quando escrever”. Pinto (2016) realça aspetos sobre a composição que estão relacionados com as regras de produção textual, recorrendo à lógica das informações.

3.2.1. As fases do processo de escrita: planificação, textualização, revisão

O processo da produção e desenvolvimento da escrita exige um grau de preparação a partir das instruções levadas a cabo desde os primeiros anos da escolaridade. O ambiente sociocultural no qual as habilidades são aplicadas e desenvolvidas favorecem a aprendizagem do código escrito com uma nova função e regras de funcionamento que exige um nível superior de abstração. Portanto, na escrita, transformação dos enunciados orais em escritos, exige a aplicação de técnicas pedagógicas para a sua apropriação (cf. Vigotsky, L. 2007: 257).

Analisando as regras da produção textual, a sua complexidade na transformação dos enunciados orais aos escritos, pela sua natureza monológica, fez com que se focalize nas situações que exigem o rigor e a tomada da consciência sobre a produção, o desenvolvimento e a organização de ideias através das técnicas de planificação, textualização, análise e/ou a revisão e a reescrita.

Para conseguir este propósito, os processos metodológicos para desenvolver a escrita devem ser orientados segundo a lógica e a organização sequenciada dos passos para a produção do texto.



Quadro 1: Fases da produção da escrita (segundo Peralta, 2005)

O domínio da escrita é um processo de muita complexidade pela sua dimensão contextual, características “linguísticas intratextuais – coesão e coerência” (Peralta, 2005:52) e funções. Segundo Milheirão (2014: 52), a aprendizagem da escrita em LE é um processo complexo, “[...] requer um ensino sistematizado, [...]. Aprende-se a escrever, escrevendo, logo é imprescindível dedicar tempo efetivo a esta prática”.

Por isso, as atividades da produção escrita exigem a ativação das competências compositivas (Barbeiro & Pereira, 2007:15) que estão estritamente ligadas a fatores psicolinguísticos, ambientais e culturais, que serão criados e mobilizados gradual e progressivamente durante as atividades a serem realizadas pelos alunos.

A organização, a seleção, o encadeamento de ideias, o nível e o uso de vocabulário têm sido elementos a ter em conta na produção textual. Como referem Barbeiro & Pereira (2007: 15), a “escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade do nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondentes aos conteúdos que se quer expressar”. Para Adam, (1992: 21), “un texte est une séquence d’actes de discours qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié”. Pois, um texto escrito é constituído por um conjunto de ideias explicitadas de acordo com uma determinada forma e com uma organização estruturada, de modo a possibilitar uma compreensão completa das informações.

Segundo Mouquinho (2009: 14), é necessária a ativação de competências direcionadas ao contexto em que se produz o enunciado escrito, optando-se pela seleção de conceitos mais adequados que dão valor ao conteúdo específico, representado na língua-alvo na qual o aprendente vai dominando o processo do conhecimento das regras, organização e coerência da produção da escrita das ideias potencialmente evocadas e coesas no texto. Como refere Milheirão (2014: 54), “percepção-ativação, construção da significação, linearização, redação-edição e revisão”.

Desta forma, a produção de um texto implica envolver os mecanismos linguístico-cognitivos aplicados no desenvolvimento de um género discursivo formal. Para o desenvolvimento das operações e tarefas relativas à escrita, são necessárias a “seleção, codificação, armazenamento e evocação de informações” (Almeida, L.S. & Tavares, J. 1998:83), que, segundo Mouquinho (2009), Barbeiro & Pereira (2007) e Milheirão (2014), obedecem as diferentes fases intrinsecamente ligadas: planificação, textualização e revisão.

Entende-se por planificação o processo pelo qual os objetivos são selecionados, identificando os conteúdos informativos a serem organizados e sequenciados. Permite visualizar e preparar os conteúdos a serem trabalhados mediante um desenho planificado. Sendo um subprocesso de “concepção”, possibilita selecionar e hierarquizar e/ou organizar os subtemas a conceptualizar (Cabral, 1994:117). Como refere Nascimento & Pinto (2001: 116), planificar é “interligar e convergir [...] e arquitetar o caminho e o projeto [...]”. Segundo Santos (1994: 143), a planificação é o conjunto de “plano-guia/operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos [...]”.

Nesta perspetiva, planificar implica construir as bases necessárias que permitem atingir os objetivos por meio de organização e de operacionalização de ideias adequadas e relevantes no texto. Para Alves, R.A. (2013:50) “planeamento da escrita é gerar ideias [...] possibilitar a criança suscitar algo para dizer e, uma vez dito, ela transcreve-o através de três potenciais [...] tópicos, o esquema discursivo e o texto já escrito”.

Deste modo, a planificação deve ser encarada como o processo de preparação do aluno para o melhor desempenho das atividades, dando-lhe o suporte que lhe permite

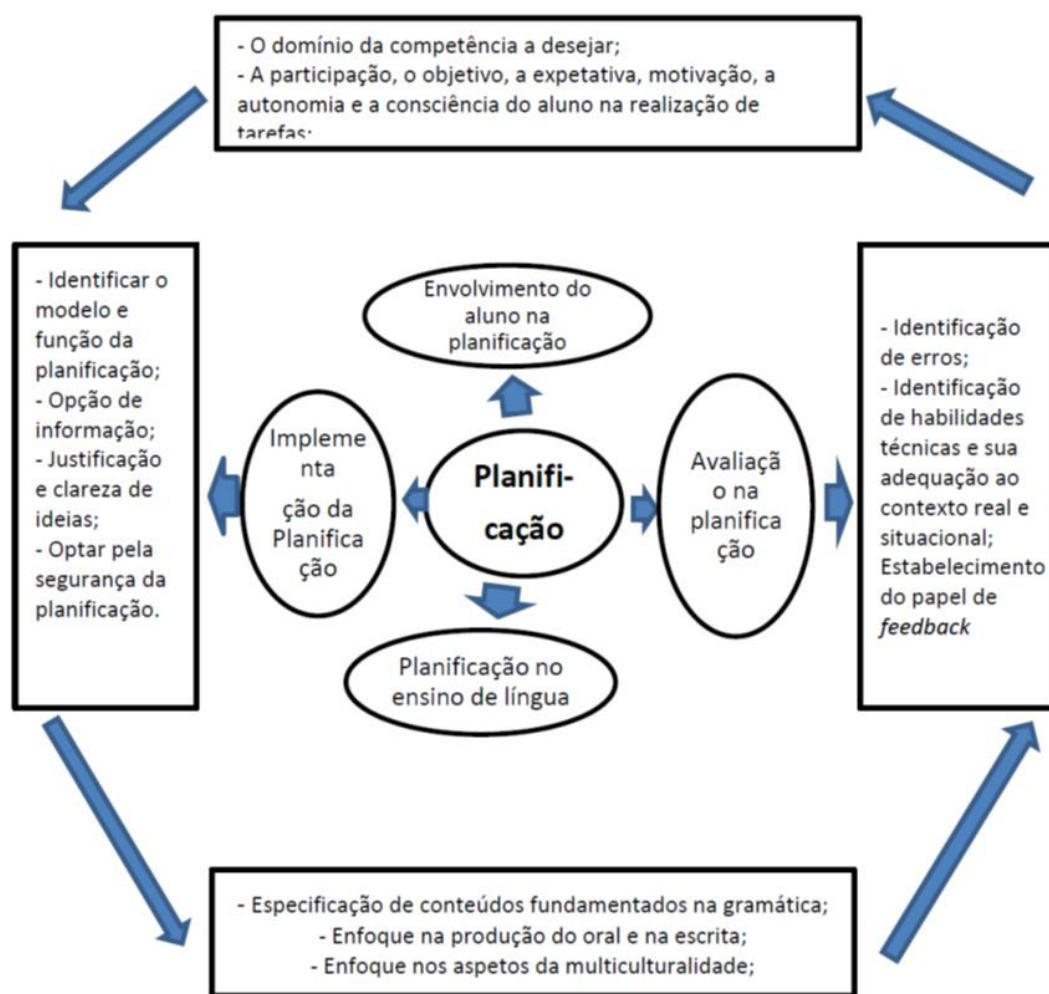
enquadrar e organizar informações. Nesta perspectiva, Peralta (2005: 348) opta por dimensionar a planificação baseada sob critério de treino no qual são estabelecidos os conceitos preliminarmente formais, ideais, normativas e procedimentais, pois a dimensão da planificação assenta no saber-fazer como mecanismo de aquisição e de superação do saber linguístico.

A planificação é uma atividade que visa a elaboração e/ou esquematização prática de um trabalho planeado de forma lógica e estruturada para permitir o desenvolvimento da mensagem a ser transmitida de modo a ser compreendida pelo destinatário. Portanto, a planificação representa, em grande medida, a experiência, o conhecimento e o trajeto tendo em conta o contexto e a situação em que se encontra quem escreve. À medida que vai sendo executada, procede-se à verificação e ao ajustamento de todo o esquema.

Significa

[...] tomar consciencia de los parametros circunstanciales del contexto de escritura: formular propósitos o definir los objetivos (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva, etc.) que se pretende conseguir; generar y organizar ideas [...] para la situación actual de composición y organizarlos en una estructura retorica". Cassany (2004: 923).

Neste relatório, pretendemos construir e desenvolver sequências didáticas relacionadas com a proposta de Peralta (2005: 349) quanto à sequenciação e hierarquização dos indicadores concernentes a “Modos de Planificação”.



Quadro 2: Processo de planificação do ensino da escrita
(segundo Peralta, 2005).

Peralta (2005: 348) ainda caracteriza esta fase por “expressões indiciadoras de superação do conhecimento incipiente, por um maior rigor discursivo, pelo maior grau de abstração e pela concretização e objetivação de experiências, pela justificação e fundamentação de muitas opções tomadas, pela capacidade de análise, de fazer inferências, e pelo espírito crítico e capacidade de reflexão”.

A segunda etapa do processo de escrita diz respeito à textualização. Este processo consiste na composição de texto, entendido como corpo único, que reflete o contexto situacional, tendo os conteúdos articulados, combinados e estruturados, enquadrados, encadeados. Obedece s regras ortográficas convencionais, mantendo a unidade e todo o

processo de encadeamento, de seleção e da organização de ideias que constituem uma frase (cf. Nascimento & Pinto, 2001:51).

A textualização “envolve operações como a conexão, a coesão e a modalização” (Figueiredo, 1994: 169). Segundo Cabral (1994: 110), a textualização é o “resultado da necessidade do domínio das regras gramaticais que asseguram a coesão e a coerência do texto, bem como o dos conectores relacionais [...]”. A autora ainda refere que este subprocesso consiste na implementação e na “gestão de elementos linguísticos, textuais e discursivos [...]”. Como refere Peralta (2005: 52), a textualização processa-se pela construção coerente, pela organização, pela análise da semântica dos enunciados, o que possibilita a sua estrutura comunicativa e as suas múltiplas coordenadas e/ou trajeto que potenciam e propiciam um enunciado escrito.

A última das etapas consiste na revisão, processo desencadeado para detetar erros e fragilidades que podem ser emendadas, corrigidas, modificadas. O texto pode ser objeto de aperfeiçoamento, com acréscimo e possível melhoria mediante a leitura do produto elaborado, tornando-o mais claro e objetivo do ponto de vista reflexivo e apreciativo do aluno.

Nesta perspetiva, a planificação, para o aluno, serviria de componente básica para gerar ideias, fornecer-lhe condições propícias para converter o enunciado oral num enunciado escrito e ajudá-lo a assegurar a construção de um texto completo e adequado aos objetivos e à situação de comunicação. Após a construção do texto, segue-se, como demonstra Alves (2013: 56), a:

“revisão significa fazer qualquer mudança em qualquer composição da escrita. É um processo cognitivo de resolução de problemas que envolve a deteção de discrepâncias entre os textos intentado e realizado, decisões sobre como fazer as mudanças desejadas e realizar essas mudanças. As mudanças podem ou não afetar o significado do texto, e podem ser grandes ou pequenas. Nota-se que também as mudanças podem ser feitas na mente do escritor antes de o texto ser escrito no papel, enquanto o texto está a ser escrito e/ou depois de o texto ter sido escrito”.

Este processo de revisão, normalmente, é aplicável para a manutenção das regras gramaticais após a realização ou a produção da escrita, tendo-a como uma das competências de averiguação, regulação, ajustamento e reformulação do enunciado escrito, dada a sua complexidade e que envolve outros fatores psicopedagógicos durante

o processo da escrita. Para Nascimento & Pinto (2007: 124), a revisão é a verificação da “progressão lógica”, [...] adequação de todos os elementos que integram o sistema redativo (vocabulário, pontuação, grafia), encadeamento e adequação lógica dos conceitos e a “legibilidade” das frases. Alves (2013: 58) esclarece que a revisão tem por base [...] detetar, compreender e descobrir falhas, sendo o “diagnóstico” um processo *continuum* na “definição do problema” e as “estratégias de seleção” que pressupõe “reescrever e reparar”. A intenção é reformular e substituir uma ideia por uma nova através do processo de correção, com base na resolução dos problemas que vão sendo detetados através de análises lexicais, sintáticas e semânticas. Como referem Cabral (1994) e Cassany, Luna & Sanz (1994), a revisão engloba “uma leitura crítica e um “aperfeiçoamento do texto” que, após identificação/deteção das incorreções, dá lugar à reescrita para se obter uma versão completa, precisa e coerente.

3.2.2. As dimensões do texto: organização e coerência

O texto escrito deve obedecer aos três elementos fundamentais para a produção, desenvolvimento e organização das ideias. Para Nascimento & Pinto (2001: 50), o texto “é qualquer realização da linguagem humana transmitindo um sentido e um objetivo comunicativo, [...] é utilizado [...] para designar realizações linguísticas escritas [...]” a serem intencional, destinadas e interpretadas num dado contexto, dando o significado ao texto como a única “teia” (*apud* Nascimento & Pinto, 2001) que veicula a informação.

Nesta sequência, Claret (1992: 19) refere o “encadeamento, relações lógicas entre as partes e a unidade final em direção à qual tende todo o conjunto”. Nesta perspetiva, deve-se ter em conta a operacionalização e a evolução do texto, as ligações e/ou as sequências, o encadeamento, a transição e enquadramento de ideias, que visualizam a sua estrutura interna. Como refere Murray (2013), citado por Pinto (2016: 55), “[...] writing by making connections between pieces of information, observations, ideas, theories, memories, fears, hopes that when connected create a new meaning”.

Desta forma, a produção de um enunciado escrito assenta nas articulações de conteúdos, tornando as informações tanto quanto possível mais explícitas. Como refere Peralta (2005: 51), o texto é o veículo discursivo construído em contextos específicos e

tem como função espelhar “uma intenção comunicativa”. Com base nesta perspectiva, a autora mostra que o texto aparece com o intuito de fazer funcionar, de refletir e de representar a realidade.

O conhecimento e a transmissão através do código escrito são complexos, na medida em que envolvem a aprendizagem do sistema e das regras para a transformação dos enunciados orais em enunciados escritos. O domínio de uma língua exige, antes de mais, a aquisição e a aprendizagem dos códigos para o desenvolvimento das competências linguísticas mais estruturadas e precisas. A aquisição destas competências constitui grandes obstáculos, porque não são de domínio imediato; supõe uma preparação segura, na reflexão de Costa (2010: 13). As manifestações intencionais de discursos devem ser prévia e cuidadosamente delimitadas, estruturadas e analisadas, que é o que caracteriza um enunciado escrito.

Segundo Monteiro (2015: 15), o processo da escrita pressupõe realizar atividades que envolvem as diferentes capacidades cognitivas e linguísticas mais complexas do que o que é próprio do enunciado oral, que envolve sobretudo a prática e o procedimento das regras gerais que permitem a aquisição.

Para a aprendizagem da escrita, é necessário dominar os conhecimentos de várias áreas: fonética e ortografia, morfologia, sintaxe e léxico. Como refere Peralta (2005: 51), este “objeto da realidade comporta três aspetos essenciais de análise: a estrutura, a semântica e a pragmática” nas quais são identificados os aspetos relevantes suscetíveis a estabelecer as relações entre o sistema linguístico e o contexto em que o enunciado é produzido sob critérios de sistematização, de autenticidade e de objetividade.

Os exercícios escritos implicam necessariamente o uso destes conhecimentos e são visíveis quando nos expressamos, escrevemos ou construímos textos. Por isso, a demonstração das habilidades no processo da escrita pressupõe formas de dimensionar, estruturar e compreender os enunciados importantes, de escolher as expressões adequadas, de estabelecer a conexão das frases entre si, de sequenciar os parágrafos.

Sendo um processo *continuum* (Monteiro, 2015; Carvalho, 2013), a escrita não se dissocia do oral. É, pelo contrário, um discurso transcrito por um canal material estruturado e duradouro. Neste sentido, o uso, a aplicação e o desenvolvimento da

linguagem supõem o conhecimento e o ajustamento entre o discurso oral e o escrito por mediação das suas regras, tendo em conta a representação gráfica de grafemas, de sons e de tom de voz.

A fonética e as regras ortográficas, morfossintáticas e lexicais permitem, por outro lado, formar as orações aceitáveis pelo domínio da língua em uso e, por outro, elaborar enunciados escritos em conformidade com os princípios de coerência. Para Pereira (2005) e para Nascimento & Pinto (2001), os princípios da coerência constituem e produzem relações de mutualidade, “conetividade” e consistência que possibilitam a visualização da realidade amplamente pertinente, estruturada, organizada de uma forma lógica e expectável em toda a unidade do texto (introdução, fundamentação de enunciados e conclusão) de informações selecionadas, produzidas e encadeadas pela pertinência do título, exposição de frases e a sequenciação dos parágrafos a serem emitidas e transmitidas nos enunciados escritos, adequação dos conceitos às situações em que se registam as informações objetivas, específicas, gerais e formais através de uso de canal de comunicação oral ou escrita, e de relações próximas ou não dos interlocutores.

É conhecer o domínio do processo da articulação entre as competências linguísticas – aspetos culturais e funcionais da língua, as competências comunicativas – aspetos de elaboração, conexão e interpretação dos enunciados escritos e as competências produtivas – aspetos de organização e de potenciação do significado do texto.

Segundo Peralta (2005: 52), a coesão associa as componentes textuais numa “sequência linear e refere-se às concordâncias e ligações formais das frases no texto, e à ordem sequencial dessas ligações” entre as palavras sinónimas, os pronomes, as relações semânticas, as conjunções e a pontuação.

Estas regras tendem a articular e a dar o sentido próprio às frases (cf. Cassany, 1989: 28-30). Monteiro (2015: 15) ainda refere que a produção de um texto escrito requiere o conhecimento e a aplicação das características que o distinguem do texto oral. A coesão tem, pois, como função regularizar os “elos gramaticais compatíveis” com a formulação do discurso (cf. Nascimento & Pinto, 2001). Segundo Paule & Péry (1993: 23), a coesão, a coerência e a adequação constituem formas de procedimento do texto que possibilitam efetuar a estruturação temática desenvolvida num dado contexto, permitindo que as

informações produzidas sejam analisadas numa perspectiva de funcionalidade textual. Estes autores afirmam, ainda, que a coesão é o meio de ligação entre os segmentos que compõem um texto.

Além do conhecimento nas áreas referidas, é ainda necessário o domínio de convenções da escrita como, por exemplo, a ortografia e a pontuação.

Em situações da escrita, a ortografia manifesta os termos corretamente ordenados, graficamente representados num conjunto de combinações e estruturação de denominações sintáticas (a morfossintaxe) demonstrando o enquadramento e respeito pela produção e apresentação estética do texto.

Pois, a escrita como um processo recursivo, permite a construção, a organização e a consolidação do conhecimento nos domínios da produção de textos “coerentes e eficazes” (Duarte, I. 2014:109). Pois, a (Milheirão, S.M.D. 2014:55) refere que a “concretização, planificação, organização linear e coerência semântica do texto, [...] incluem o domínio da ortografia e da sintaxe, ou seja, competência linguística. Nesta perspectiva, para o domínio ortográfico, o QECR refere que o aluno deve ser capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível.

As normas relativas à disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo (Conselho da Europa, 2001: 168). Pois, o QECR realça no domínio da organização de um texto numa dada comunidade, por exemplo, o modo como a informação é estruturada na realização de várias macro funções (descrição, narração, exposição) [...] como são contados pequenos episódios, histórias, anedotas, [...] como é construída uma argumentação [...] como os textos escritos (composições, cartas formais) são dispostos na página, são organizados em parágrafos e são sequenciados (QECR, 2001:175). [...] se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para dominar o sistema escrito de uma língua:

- a) pela simples transformação da L1;
- b) pela exposição de textos escritos autênticos (impressões, datilografados, escritos à mão),
- c) pela memorização do alfabeto em questão e dos respetivos valores fonéticos, juntamente com as marcas descritivas e de pontuação (Conselho da Europa, 2001: 216).

Os sinais gráficos são expressões constituídas pelas regras da sua transcrição institucionalizadas. Nestes, são processados modelos estruturais da língua que visam a comunicação entre as pessoas num contexto social. Daí, há necessidade de preservação, a reprodução do pensamento e do conhecimento.

3.3. Ensino da escrita em PLE: estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são o conjunto de procedimentos técnico-metodológicos predefinidos e aplicados no contexto da educação e do ensino-aprendizagem entre os atores (professor e aluno) para atingir os objetivos esperados. Segundo Carvalho (2013:4), as estratégias dizem respeito à intencionalidade que se manifesta a nível das operações cognitivas para que o conhecimento possa ser adquirido através de um processo de aprendizagem mais responsável e autónomo dos intervenientes.

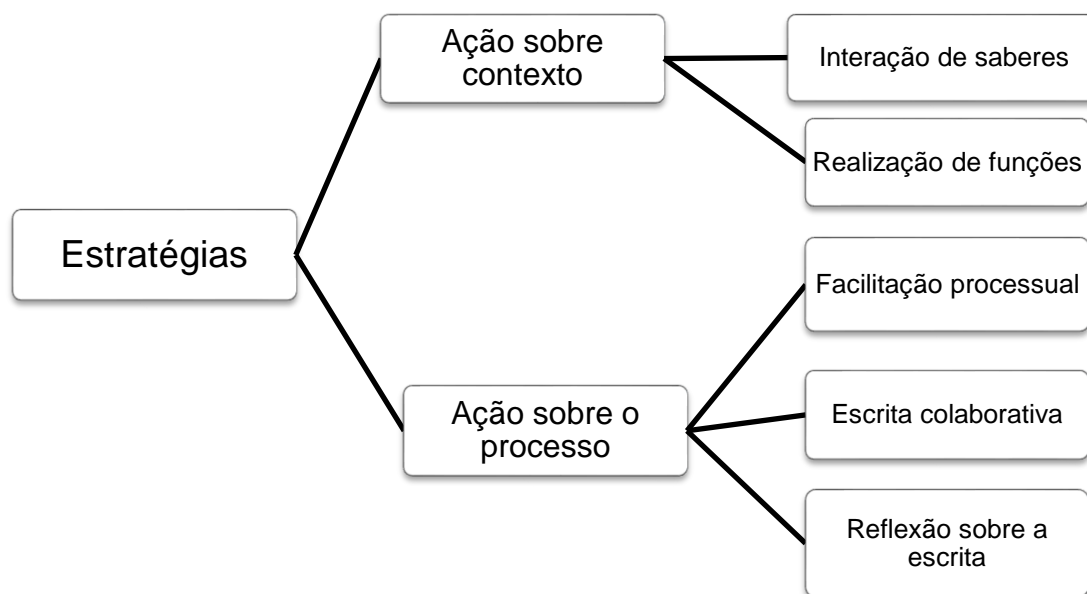
Segundo a mesma autora, estas técnicas desdobram-se em múltiplas dimensões para a realização de mais tarefas com base nas representações sócio-culturais e psicológicas dos professores e dos alunos (Carvalho,2013:5) o que os conduzem a refletir, a aprender e a adquirir os conhecimentos a partir de critérios de elaboração de planeamento, monitorização, regulação, organização e sistematização dos conteúdos e dos objetivos a atingir.

Do ponto vista vocacional e cognitivo, devem ser levadas em consideração as estratégias de motivação, de intervenção e de apoio para a realização de tarefas que facilitam o processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos e/ou de competências.

O conjunto de estratégias de aprendizagem acima referenciadas deve ser ensinado, selecionado, equacionado, para permitir que os professores e os alunos consigam preparar e organizar todas as informações tendo em conta a dimensão e a complexidade das tarefas a executar. Obviamente, é necessário prever as dificuldades e como ultrapassá-las, tendo em conta que as estratégias têm que ser delimitadas por um processo interativo, colaborativo e cooperativo entre o professor e o aluno.

Em suma, a aplicação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem abrem o caminho para a formação, a preparação e o enriquecimento do professor no domínio técnico-pedagógico, o que permite que ele usufrua do poder de controlo sobre os aprendentes e que estes contribuam para a mudança social tendo em conta a formação da personalidade assente no processo interativo que lhes permite adquirir novas experiências através de envolvimento de outras pessoas com as quais estabelecem relações dinâmicas e interpessoais. Nesta perspetiva, o professor e o aluno como intervenientes catalizadores de informação no processo educativo agem de forma responsável para a concretização dos objetivos fundamentais do ensino aprendizagem.

Baseando-se nestas perspetivas, concluímos que, na produção da escrita, as atividades constituem um conjunto de processos de intervenções práticas baseadas nos critérios metodológicos para mobilizar os saberes que envolvem experiências movidas pelos impulsos internos (motivação) que permitem atingir com sucesso os objetivos didáticos. Desta forma, pretendemos desenvolver o quadro apresentado por (Barbeiro e Pereira, 2007:9) como componentes de estratégias:



Quadro 3: Estratégias de produção do texto, baseado no quadro feito por Barbeiro & Pereira, (2007:9)

3.3.1. Facilitação processual

O domínio do processo da produção escrita resulta da mobilização e da aplicação do conhecimento linguístico sobre as atividades e, de forma “autônoma” executar as tarefas que o aluno é convidado a estruturar através dos critérios de produção textual baseados nas “componentes de planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007).

3.3.2. Escrita colaborativa

Na escrita colaborativa, o processo interativo desenvolve-se mediante a aceitação, a colaboração, a demonstração e a participação dos outros. É uma componente estratégica que facilita a transformação do conhecimento por meio de exposição, da transformação das informações que possibilitam ampliar o saber e o domínio sobre a escrita. A formação dos pares, no contexto de ensino-aprendizagem, pode suscitar interesse no desempenho das funções, levando o aluno a aprender a conviver e, durante a interação, adquire os valores sociolinguísticos, culturais e o respeito pelo direito à opinião para melhor realização das atividades conjuntas; por um lado, busca responder aos problemas para manter a estética do texto (cf. Barbeiro & Pereira, 2007).

3.3.3. Reflexão sobre o texto

Esta modalidade de estratégia permite e exige a intervenção de uma análise e de uma avaliação profunda por forma a tornar o texto mais explícito. Portanto, o aluno, mediante os objetivos específicos, deve ser orientado para a produção e organização interna do texto (cf. Barbeiro & Pereira, 2007).

3.3.4. Interação de saberes

A construção e o desenvolvimento do conhecimento processam-se através da exposição das informações expressas no texto, o que permite ao aluno acionar os mecanismos cognitivos para compreender, analisar e encontrar a solução de problemas concretos e, mediante o ato de consulta, suscitar novas ideias e decisões para a produção de um novo texto (cf. Barbeiro & Pereira, 2007).

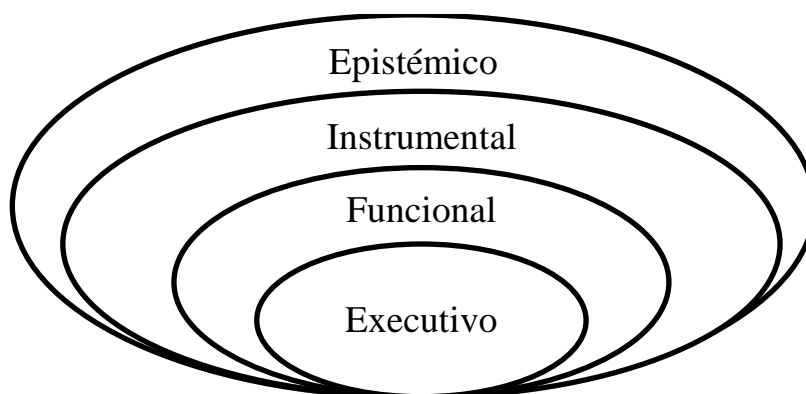
3.4. Realizações de funções

Na produção da escrita, vários elementos (conhecimento da língua, das expressões, conteúdos, formas de articulação, organização, especificidade e relevância de informações) são mobilizadas para o desenvolvimento das competências produtivas assentes na aplicação de planos estratégicos a adotar (cf. Barbeiro & Pereira, 2007).

A produção dos discursos difere quanto à forma como são expostas as informações aos interlocutores pelo que o modo oral e o modo escrito seguem regras específicas que regem cada um destes discursos. As regras que regem o discurso escrito não se aplicam quando se efetua a comunicação oral, pela sua característica *imediata* para a compreensão direta da mensagem pelo recetor. A comunicação escrita atende ao facto de reproduzir o seu próprio contexto sem deixar de lado as características textuais determinadas pelo uso das estruturas gramaticais (adequação, coerência e coesão), bem como a complexidade, diversidade e organização do léxico, Cassany (1989:35).

O nível de complexidade da escrita obriga a conhecer os pressupostos linguísticos e gramaticais próprios de cada o género textual. Além disso, o processo de aprendizagem envolve saberes relacionados com a correção ortográfica, a coerência, a clareza, a coesão e a adequação do texto (Monteiro (2015:17). Sendo a escrita um processo complexo, Carvalho (2013, *apud* Monteiro: 2015) refere que “planificar o texto implica considerar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles”. Permitir que o destinatário do enunciado escrito seja capaz de decifrar informações precisas, obedecendo a todo um conjunto de regras explícitas gramaticais que permitam a produção, adequação e estruturação do texto.

Para este processo, levamos em consideração os seguintes pressupostos: a planificação (Monteiro, 2015; Neto 2015) desenvolvimento do texto, a análise e apreciação e/ou avaliação do que é exposto, o que possibilita a quem escreve mobilizar as suas aptidões para melhor organizar, recolher, seleccionar, produzir e demonstrar os conhecimentos. Desta forma, o domínio e o desenvolvimento da escrita tendem a possibilitar a imersão e a preparação para integração do aluno. Portanto, Cassany *et alii* (1998:42) mostra que as dimensões do “processo de aquisição e do domínio da escrita se integram entre si”.



Para este autor,

El nivel *ejecutivo* es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablando y viceversa. Implica el dominio del código y es que la escuela trabaja de forma casi exclusiva (...), el *funcional*, concibe la lengua escrita un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias cotidianas y que por lo tanto implica, además, el conocimiento de las características de ciertos tipos de texto (...), el *instrumental* permite buscar y registrar información escrita. Aquí es donde seguramente se produce la mayor paradoja escolar. El dominio de instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a los demás conocimientos y, en cambio, el proceso de aprendizaje de este instrumento como tal está poco presente en la escuela (...), el *epistémico* se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y escrita. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una al servicio de la otra.

Entretanto, a base de toda uma organização frásica consiste na mobilização de um conjunto de habilidades pelas quais uma criança, na fase de preparação, se apropria de estratégias cognitivas e motoras para a aprendizagem. É a fase crucial na qual a concentração envolve as capacidades de audição para a compreensão e decifração gráfica e fonética que possibilita a construção de sílabas nas palavras simples.

Pinto, M.G.C. & Veloso, J (2006:17) consideram ainda que para o desejado sucesso escolar a criança deve apresentar:

- uma lateralização manual solidamente estabelecida, permitindo a rapidez e a descontração;
- uma consciência fonética (e a sua realização motora) suficiente para evocar e emitir corretamente todos os elementos da fala só ou associados em sílabas;
- uma consciência linguística suficiente para permitir a organização da linguagem interior e a sua emissão sem hesitação e sem dificuldade segundo as regras que regem o sistema próprio da nossa língua;

- uma percepção rápida dos elementos visuais e auditivos indispensáveis;
- e possibilidades de abstração e de simbolização (obtidas a partir da correspondência quantidade/número/algarismo) que conduzirão ulteriormente à transcrição do discurso, e à expressão da linguagem interior.

3.5. Competência da escrita: o processo de produção

O processo da produção da escrita implica o envolvimento e a mobilização da capacidade de saber selecionar e enquadrar as expressões linguísticas pela estruturação dos conteúdos, os quais tornam possível a construção e a transmissão dos conhecimentos gerais que constituem o texto como um todo.

O desenvolvimento e o domínio da produção da escrita devem ser automatizados pelo aluno de forma gradual e consciente e, mediante a realização de tarefas, permitem superar as dificuldades durante o processo do ensino-aprendizagem da escrita, (cf. Barbeiro & Pereira, 2007:15).

Com base neste propósito, “para dar origem ao texto, a competência compositiva implica ativar conteúdos, decidir sobre a sua integração [...], articulá-los com os outros elementos do texto, dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências da coesão e de coerência” (Barbeiro & Pereira, 2007) de acordo com a indicação do quadro:



Quadro 4: Conceção de Barbeiro & Pereira (2007)

De acordo com as ideias destes autores, a competência compositiva, por um lado, situa-se ao nível da “macro-estrutura/ global”, momento em que é mobilizada a capacidade de saber selecionar, organizar e sequenciar as partes que constituem o texto; por outro lado, situa-se a nível da micro-estrutura, momento em que se verifica a integração, a combinação, a correspondência, a associação e a ligação entre conceitos e/ou vocabulários (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 16).

No que diz respeito ao processo do ensino da escrita em língua estrangeira, interessa conhecer algumas estratégias específicas.

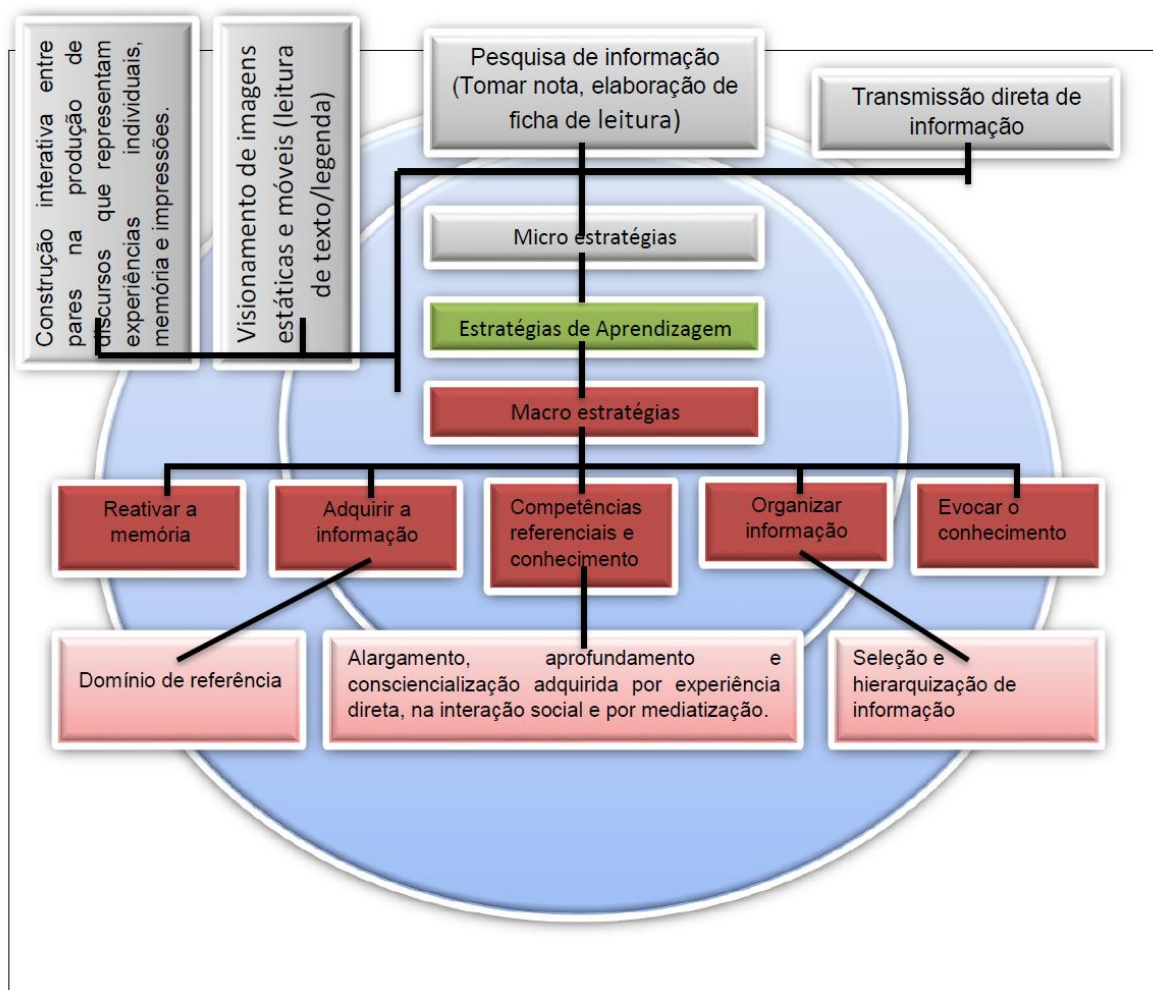
A escrita é um processo longo e complexo quer seja na língua materna, quer seja na língua segunda. O rigor que nela se verifica exige do indivíduo, durante o processo de aprendizagem, a aquisição das competências nos domínios das habilidades motoras e cognitivas. Como podemos reparar, o domínio global dessas competências é indispensável e necessário para aplicação das estratégias de aprendizagem e dos critérios metodológicos para o conhecimento e o desenvolvimento da escrita.

Na abordagem de Santos (1994), uma estratégia de aprendizagem da escrita possível consiste na formação de pares para o desenvolvimento das competências através de um processo interativo que permita a troca de experiências culturais e linguísticas, cognitivas e afetivas indispensáveis numa conceção de ensino-aprendizagem que tem o aprendente como centro de ação pedagógica e profissional. Em pares, o aluno poderá realizar atividades de pré-escrita, obedecendo a critérios de introdução de um texto que possibilitam reativar o sistema cognitivo “memória” do aprendente para a realização de tarefas no domínio da produção da escrita. Para isso, o professor, antecipadamente, terá de preparar um dispositivo metodológico que permita iniciar uma produção escrita, procedendo-se à mobilização das “*operações de contextualização*”, o que possibilita estabelecer, organizar e desenvolver os conhecimentos, as experiências e a informação nova a ser adquirida pelos aprendentes.

Tendo presente como os profissionais poderão articular e sequenciar as estratégias metodológicas básicas a serem aplicadas a favor dos aprendentes, começamos por demonstrar algumas formas de operacionalização com vista à construção cognitiva e

afetiva dos aprendentes, com base no modelo de Santos (1994). Assim, a fase da pré-escrita deve acontecer antes de se iniciar qualquer tipo de exercícios. Nesta fase, é importante que o professor siga algumas orientações, tais como:

- i) os enunciados orais e escritos devem estar diretamente expostos ao conhecimento dos aprendentes para maior preparação e análise de conteúdos a desenvolver;
- ii) a consulta, o levantamento de dados e tomada de nota sobre a informação no campo científico;
- iii) visualização de imagens estáticas e móveis, leitura de textos e de captação de legendas;
- iv) produção de discursos baseados nas experiências pessoais, histórias, opiniões trabalhadas entre pares durante a construção de tarefas interativas. No campo metodológico, a ativação das estratégias exigem habilidades e experiências pessoais para a atuação cognitiva na qual surge-nos a questão do que é que o aprendente e o profissional têm que fazer ou escrever, como adquirir informação, como selecionar, estruturar e organizar os enunciados informativos, como ativar e reativar a memória e que competências referenciadas e o conhecimento do aprendente através das suas experiências adquiridas através de um processo interativo. O esquema a seguir apresentado representa o modelo que Santos (1994:138) Propõe como estratégia de ensino-aprendizagem da escrita.



Quadro 5: elaborado a partir de ideias apresentadas por Odete Santos (1994)

Em nosso entender, este modelo é tão útil na aprendizagem da língua materna, quanto no desenvolvimento da competência da escrita em língua estrangeira.

Com efeito, o aluno precisa do apoio necessário de quem conduz a atividade para o ajudar a gerar e a gerir (Batista & Pereira, 2007:16) a sua capacidade, o qual tem a responsabilidade de criar as condições para captar a sua atenção, mobilizando as habilidades de “formatação” de cada um dos gráficos e levando-o a ouvir, escutar e diferenciar os sons que compõem a palavra. Assim, permitir-se-á que as estratégias de memorização (Garanderie, 1992:18), isto é, a repetição e a demonstração que favorecem a aplicação do conhecimento no processo da escrita. Para Almeida & Tavares (1998:15)

“ aprender é acumular conhecimento, memorizar, aplicar, perceber, ver, descortinar algo de um modo diferente”.

A composição da escrita desenvolve-se mediante o ambiente favorável cujos fatores influenciam positivamente a realização de qualquer tarefa da escrita que se destina para um determinado público-alvo, destacando ideias e as informações mais relevantes (Alves, 2013:32).

PARTE III
INTERVENÇÃO LETIVA

Capítulo 4 – Desenho metodológico da investigação

A aquisição das ferramentas necessárias para o aprofundamento das técnicas metodológicas permitirá dinamizar e estabelecer formas da organização e gestão escolar, o plano e revisão curricular e a (re)definição de uma política de formação e qualificação dos professores para estarem à altura de transmitir novos modelos e padrões de conhecimentos científicos e metodológicos dentro do sistema educativo. Em função disso, torna-se necessário propor uma nova política para a formação dos professores, que possa responder a uma nova dinâmica de desenvolvimento do sistema do ensino, no caso presente no nosso país de origem, a Guiné-Bissau.

Após termos referido um conjunto de capacidades e competências envolvidas no processo de produção e no ensino da escrita, pretendemos insistir em que os professores são agentes essenciais, através da formação, da elaboração/planificação e definição dos objetivos curriculares que deverão orientar o exercício das suas atividades de docência, tais como o de avaliarem o seu desempenho no terreno, incrementarem a sua interação com a comunidade educativa e escolar e contribuírem para a formação da sua personalidade e a construção da sua imagem através de boas práticas e ações concretas.

Numa sociedade como a guineense, cabe ao professor assumir a prática de ações de sensibilização, de animação física e psicológica, bem como promover a organização e a coordenação de atividades extracurriculares, cumprindo o seu papel como principal transmissor dos valores sociais estabelecidos, dentro e fora da escola, o que implica, de igual modo, que seja reconhecido como uma pessoa de bem, de confiança, disponível para prestar auxílio em todas as questões que envolvem o educando e o seu meio.

4.1. Metodologia seguida

A nossa intenção de promover uma transferência da nossa experiência de iniciação à prática profissional e da observação realizada em matéria de ensino-aprendizagem para a realidade da Guiné-Bissau obrigou-nos a refletir e centrar a atenção sobre os pressupostos metodológicos a serem abordados durante o estágio, de modo a apreender e aplicar as

estratégias metodológicas com esta turma e preparar, assim, uma ação interventiva num público diferente deste.

Nesta perspetiva, a investigação-ação que foi realizada na turma-amostra centrou-se na temática dos processos de produção da escrita, cujo domínio nos permitirá identificar, promover e avaliar os procedimentos metodológicos mais adequados, com o objetivo de os aplicar na resolução dos problemas e superação das dificuldades dos alunos nas circunstâncias contextuais da Guiné-Bissau e, conseqüentemente, consciencializá-los para as vantagens e a necessidade de aprenderem a escrever melhor, tendo em consideração as atividades da leitura como instrumento necessário ao conhecimento e ao enriquecimento lexical.

A experiência adquirida ao longo do estágio irá permitir olhar de forma nova a realidade educativa no nosso país de origem, um país vulnerável e com características específicas em matéria de educação, servindo-nos de apoio a reflexão académica neste domínio do conhecimento científico, através da qual estaremos em condições de partir para novas investigações académicas. Serão aproveitados os conhecimentos científicos adquiridos e os procedimentos didáticos observados para ajuizar da sua aplicabilidade ao novo contexto, não deixando nunca esta experiência de servir como elemento de referência que nos permitirá justificar quaisquer abordagens inerentes à educação, nomeadamente na área da aprendizagem e difusão da língua portuguesa na forma escrita.

Não nos foi possível implementar rigorosamente o modelo de investigação-ação durante o estágio, dado que trabalhámos em cada um dos semestres com turmas distintas, o que impossibilitou a realização das atividades de uma forma operacional sequenciada, progressiva, e perturbou a aplicabilidade das regras processuais, na medida em que impediu que os alunos realizassem, no primeiro momento, as atividades e, mediante avaliação dos trabalhos, fossem executadas no segundo momento estratégias de remediação seguidas da respetiva avaliação.

Ainda assim, esperamos que a participação no estágio e a aquisição de conhecimentos adquiridos neste projeto tenham contribuído para o aumento significativo do nosso nível de conhecimento metodológico e para a melhoria, no futuro, do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau na nossa área de atuação.

Como temos consciência clara de que a formação do docente nunca está completa, pretendemos no futuro criar mecanismos adequados para a autoformação e autoconhecimento, com o objetivo de superarmos progressivamente as nossas limitações.

Apesar da dificuldade já assinalada na implantação dum procedimento metodologicamente canónico de investigação-ação, foi possível proceder à observação das aulas nas duas turmas, tendo-se também aplicado um questionário, de acordo com o objetivo pretendido, para obter os dados que pudessem ajudar-nos a conhecer as práticas dos estudantes no domínio da produção escrita.

A aplicação deste questionário (*vide anexo 1*), depois de feita a apreciação e a análise dos resultados, teve como objetivo recolher, por um lado, dados que refletissem os hábitos dos alunos na produção da escrita e, por outro, interpretar os resultados para preparar a nossa intervenção. Portanto, a obtenção destes resultados visou conhecer melhor a realidade, facilitando a adoção de estratégias metodológicas que contribuíssem para melhorar o processo da produção da escrita pelos aprendentes.

O questionário era composto por 16+2 perguntas e incidia nos hábitos da produção da escrita. As duas últimas questões pretendiam sondar as convicções dos alunos relativas às estratégias que lhes parecem adequadas para promover a aprendizagem e desenvolvimento da produção escrita em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (a 1ª) e recolher o seu juízo sobre a relevância de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas, visando o desenvolvimento da competência de produção escrita em Língua Estrangeira (a última).

4. 2. Apresentação e discussão de resultados: processos de composição da escrita

4.2.1. Planificação

89% dos alunos mostraram ter conhecimento e experiência em cumprir mentalmente a fase da planificação, sendo que apenas 67% o concretizam por escrito. Verificou-se, ainda, que 56% dos alunos planeiam à medida que vão escrevendo. Evidenciando este procedimento, 45% indicam que lhes surgem novas ideias durante o processo da esquematização e da execução do plano, ou seja, já na fase da redação do texto.

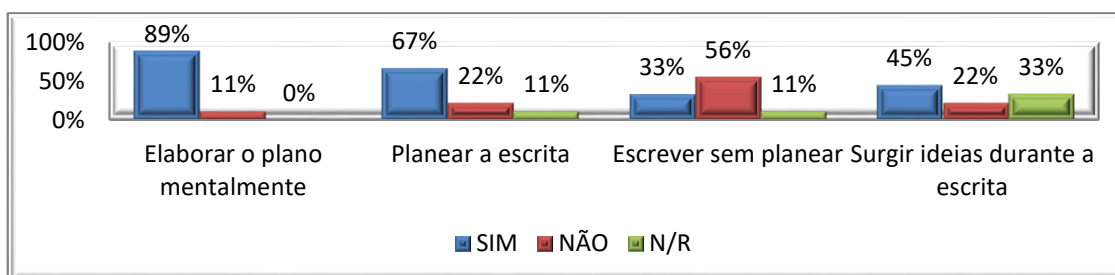


Gráfico 1: Subprocesso da Planificação

4.2.2. Textualização

67% dos alunos procedem a correções à medida que produzem os textos, usando como suportes o dicionário e a gramática. Isto deve-se ao facto de terem consciência da relevância do conhecimento vocabular para a produção de textos escritos. Apenas 56% corrigem após terem terminado a produção textual. 33% não fazem correções durante a produção do texto, enquanto 22% dizem que não corrigem o texto, nem após nem durante a escrita, e também não consultam o dicionário nem a gramática.

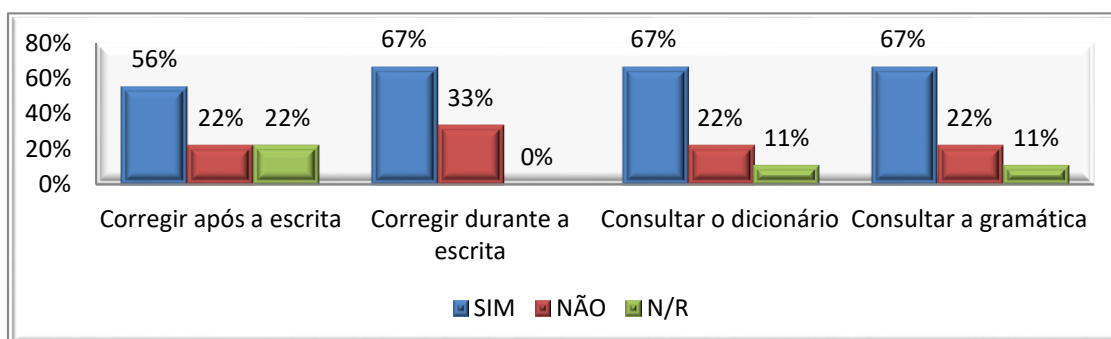


Gráfico 2: Subprocesso de Textualização

4.2.3. Revisão

Constatamos, no gráfico 3, que 56% dos alunos reveem o texto após a escrita, 33% não o fazem e 11% não indicaram os seus hábitos da escrita. 67% fazem a revisão do texto à medida que escrevem e 33% não reveem. Nesta atividade, 78% dos alunos reveem o texto com o objetivo de avaliar, corrigir e, se for necessário, adicionar os conceitos e/ou uma frase que complete o sentido do texto e 22% não o fazem. 67% reveem e, no fim da

redação do texto, procedem ao diagnóstico, avaliação e correção dos erros de pontuação, de ortografia e de sintaxe, 22% não procedem a nenhuma verificação e 11% nada responderam sobre essa atividade.

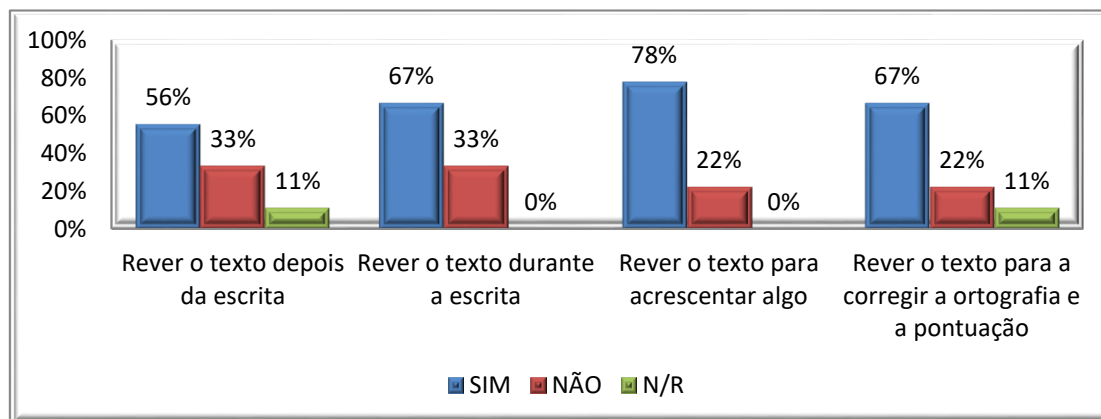


Gráfico 3: Subprocesso da Revisão

4.2.4. Reescrita

Como o gráfico 4 mostra, 10% dos alunos não fazem nenhuma revisão do texto, enquanto 50% dizem revê-lo sem que procedam a alterações e apenas 40% fazem alguma correção no momento da reescrita.

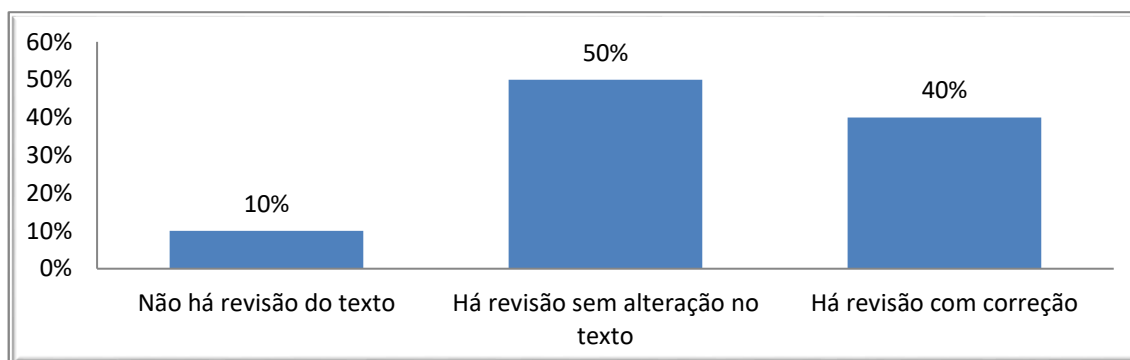


Gráfico 4: Subprocesso da Reescrita

4.2.5. Influência da L1 na L2

A língua é um instrumento de construção da identidade e de convivência entre os seres humanos. Segundo Mounin (1997:33) “é um meio de exprimir as ideias [...] um

meio qualquer de comunicação entre os seres vivos [...] é um todo um sistema de signos que pode servir de meio de comunicação”.

Para Marçalo (1992:47), a língua “é como um instrumento de comunicação duplamente articulado e de caráter vocal”. Para Gonçalves (2003:15), a língua “é um código comum a todos os falantes de uma mesma comunidade” [...]: “os indivíduos recorrem a esses códigos que são percebidos por todos os membros desse espaço” (Gonçalves, 2003:16). Através dela, um ser humano é capaz de transmitir as suas ideias, expressar os seus sentimentos e, através dela, torna-se capaz de localizar, determinar e mencionar os factos e mudanças ocorridos na sua mente, no tempo e no espaço físico, social e cultural que o envolve.

A língua, para qualquer ser humano individual e social, serve de instrumento de “caça” (Marçalo, 1992:53) de todas as formas de conhecimento, informações para (auto)controlo, (auto)formação através de um conjunto de processo de socialização em que cada um, individual e coletivamente, vai construindo e interiorizando as regras linguísticas num contexto caracterizado por comunidade multilingue, o que torna necessária a aquisição e aprendizagem de duas ou mais línguas.

No processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma ou mais línguas, segundo Piaget & Inhelder, (1979:167-169) “a assimilação e a maturação” dependem do ambiente sociofamiliar em que a criança está envolvida, que a torna apta para adquirir o vocabulário básico, que lhe permite definir as suas estratégias, agir flexivelmente e ter a sua posição, enquanto aprendente, num contexto totalmente interativo.

Tanto a língua da casa, ou seja, a primeira língua (L1) como a língua segunda (L2) constituem instrumentos de contacto e de comunicação que, entre duas ou mais pessoas, permitem manter uma certa relação de proximidade pelo uso das suas regras gramaticais no seio duma comunidade linguística que, como afirma Marçalo (1992: 47), “tem o seu sistema fonológico fixo, mas que coexistem num mesmo tempo e espaço, variando em cada locutor o sistema fonológico individual”.

A aquisição e a aprendizagem são dois termos a que têm sido atribuídos significados distintos. Segundo Martín (2004:261), “aquisição” é um termo particularmente reservado à língua materna (L1), enquanto as outras línguas (L2 ou LE) não se adquirem, mas

aprendem-se. Para o autor, o ambiente que envolve o indivíduo desde os seus primeiros anos de vida tende a favorecer e desenvolver a sua capacidade intelectual e linguística através das habilidades cognitivas na aquisição da língua materna (L1). Ao longo destes primeiros anos de vida, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo no seu “habitat” permite-lhe construir de forma autónoma o seu pensamento.

Como refere Ferreira (2011:5), a “LM constitui o primeiro sistema linguístico de socialização da criança adquirido em contexto familiar. A assimilação das estruturas linguísticas nativas ocorre por *aquisição* natural e espontânea numa fase precoce do desenvolvimento do falante”. Para o autor, a L2 é designada de segunda língua, a ser conhecida após a aquisição da LM.

Na LM ocorrem mudanças inovadoras que possibilitam aos utilizadores tornarem-se mais criativos durante o processo de comunicação, o que pode tornar ainda mais difícil a um aprendente que a fale como L2 possuir o mesmo nível os conhecimentos linguísticos, (Cf. Gonçalves (1995:12).

Assim, no processo de adquirir ou aprender uma, duas ou mais línguas, ocorrem transformações em todo o sistema cognitivo que asseguram a operacionalização dos conceitos linguísticos em quaisquer momentos repetitivos de exame sobre os signos linguísticos.

Segundo Belo (1993:53), “a memória serve para adquirir nova experiência, a qual exige uma disponibilidade [...]”. Segundo Martín (2004:270-271), a aprendizagem da L2 depende da situação contextual, o “ritmo” em que a aprendizagem é monitorizada, produzida e recebida.

À volta dela, os fatores sociais, a preparação e o conhecimento individual podem influenciar positivamente a aprendizagem, se as formas e os critérios de aquisição dos saberes linguísticos da L1 são idênticos e negativamente, se diferem. Em situações de aprendizagem da L2 em imersão, a produção e o domínio tendem a ser defeituosos durante o processo de “transferência” para a organização textual (oral ou escrita) na língua-alvo (Cf. Frias, 1992:59).

Como refere Alarcão (1999:25), quando “a LE é, ainda desconhecida, [os aprendentes] utilizam os seus conhecimentos da LM para acederem ao sentido. [...]”

durante o processo de utilização, o qual exige a reflexão e definição dos conceitos linguísticos na aprendizagem da LE. Portanto, a LM funciona como recurso e/ou instrumento para a compreensão e a construção dos enunciados orais e escritos na L2, através da apropriação e adequação de ideias, desenvolvimento de novos saberes sociolinguísticos de uma forma processual, estratégica e estruturada (Alarcão 1999:27; Alegre 1999:104). Por outro lado, a LM aparece como um recurso que, segundo Andrade, (1999:140) “obstaculiza, prejudica a influência, destrói a motivação e distrai os alunos do objeto prioritário”, impedindo-os de realizarem com precisão as tarefas que lhes foram solicitadas. Sendo assim, havendo formas diferenciadas, o aluno deve evitar, no processo de aprendizagem da L2, todo o recurso à L1 para identificação, compreensão ou equivalência do vocabulário. Segundo Frias (1992:65), são estratégias que recorrem ao “empréstimo lexical (“borrowing”, “emprunt”) com adaptação parcial” que podem influenciar e favorecer o aluno na aprendizagem da língua-alvo. Segundo Berché, Nussbaum & Llobera (1998:84), a atitude na L1 tende a sobrepor-se na L2, cuja aprendizagem é mais condicionada e descontextualizada, o que parece, por vezes, ser determinante na construção do conhecimento linguístico.

Segundo estes autores (Berché, Nussbaum & Llobera, 1998:88), para alcançar o domínio sobre a construção e a “reformulação” do léxico na L2, o aluno adota as suas estratégias recursivas à L1, isto porque, no processo da construção e de colocação de todos os elementos constituintes da frase (sintagmas, adjetivos, verbos e complementos), o aluno é confrontado com dificuldades de várias ordens (semântica, lexical e morfosintática) na estruturação do discurso na L2.

No que respeita a esta relação entre L1 e L2 no processo de produção escrita em LE, podemos observar no gráfico 5 que 56% dos alunos afirmam sentir na L2 a influência da L1, enquanto 33% negam essa influência e 11% não indicaram o nível de influência da L1 na sua produção escrita em L2.

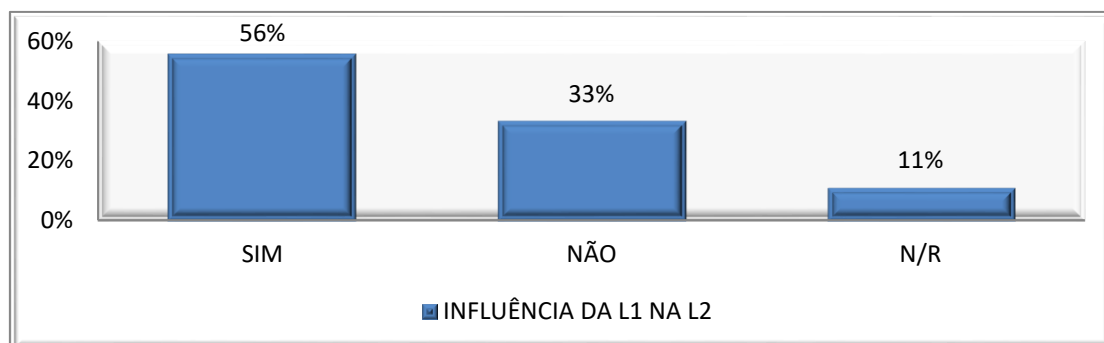


Gráfico 5: Nível da Influência da L1 na L2

A produção da escrita numa situação contextual de comunicação requer a mobilização de várias habilidades numa perspectiva participativa de todos os intervenientes durante os exercícios de aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do processo do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Como refere González (2005:39), devem proporcionar-se as oportunidades que possibilitem o desenvolvimento e estruturação dos conhecimentos cognitivos através da realização de diversas tarefas que implicam a autorreflexão e a autorrealização da pessoa humana como aprendente no processo. Nesta perspectiva, a atividade da produção da escrita deve estar intimamente ligada a habilidades e capacidades intelectuais que envolvem diversas operações complexas.

Por isso, solicitam-se intervenções baseadas na coordenação das atividades coletivas e individuais a serem realizadas. O trabalho coletivo poderá contribuir positivamente para a aprendizagem e especificamente no domínio da produção da escrita em Língua Segunda/Língua Estrangeira. No trabalho colaborativo, as partes comprometem-se mediante o cumprimento das suas obrigações, com vista a atingir um objetivo esperado. Como refere Barbeiro (2007:18), o trabalho coletivo supõe a “negociação que ocorre entre os elementos do grupo”, tendo em atenção a exploração de todos os conhecimentos inerentes ao objetivo definido, neste caso a construção adequada dum texto escrito.

Desta forma, o professor, como “monitor” de aprendizagem, deve saber criar e aplicar as estratégias mais adequadas, em função do contexto e das necessidades exigidas em reais situações de comunicação com que o aprendente se depara. Segundo Dionísio

(2014:28-30), a motivação sustenta-se num impulso interno, uma emoção criada em situações pontuais para realizar uma tarefa que visa atingir determinados objetivos.

Olhando para o gráfico 6, é possível constatar que a aprendizagem coletiva desempenha uma função preponderante no processo de aprendizagem do aluno. É uma das estratégias mais importantes, tendo sido apontada por 89% dos alunos que responderam ao inquérito, sendo seguida das tarefas realizadas dentro da sala de aula, com 78% das respostas.

Vemos que a aprendizagem com recurso à elaboração de apontamentos e os exercícios feitos em casa são apontados em 56% das respostas, cifrando-se nos mesmos 56% as que consideram importante a visualização de filmes. 44% consideram pouco importante a aprendizagem com recurso a apontamentos e aos exercícios feitos em casa, sendo também 44% a percentagem daqueles que dão importância à aprendizagem individual. Para 11% é pouco importante a aprendizagem coletiva, enquanto para 22% os exercícios feitos na sala de aula são pouco importantes.

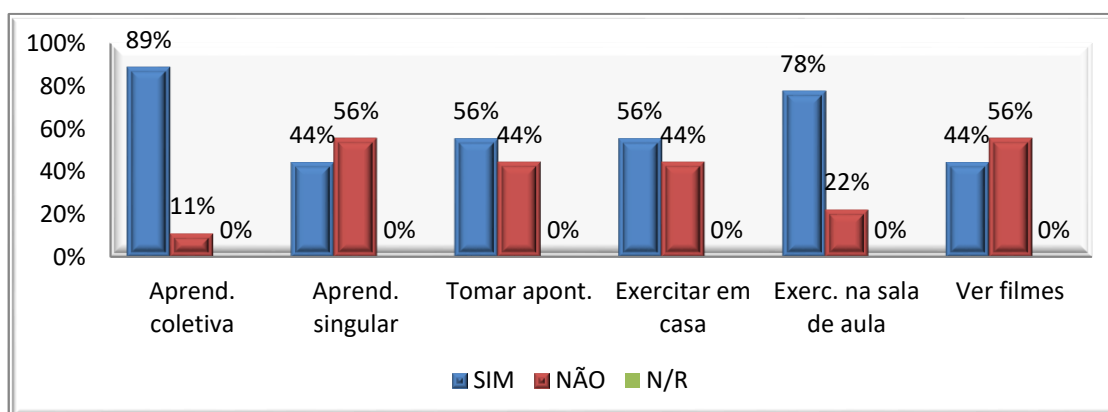


Gráfico 6: Atividades que favorecem a aprendizagem da escrita

4. 3. A leitura

A construção do conhecimento em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira prende-se com as variadas formas de realização de tarefas num contexto em que elas podem ser ajustadas e desenvolvidas através de critérios e procedimentos metodológicos que visam atingir os resultados esperados.

À luz das práticas pedagógicas, a importância dos conteúdos temáticos reflete-se na elaboração de programas educativos que se mostrem adequados para atingir os objetivos

definidos. Por isso, deve-se criar situações de aprendizagem diversificadas, de modo a envolver o aprendente no processo de aquisição e aprendizagem do Português Língua Estrangeira. Nesta perspetiva, equacionam-se diferentes estratégias de aprendizagem através de um processo interativo para a construção e transformação do saber linguístico, tendo como base as experiências do aprendente e as suas motivações durante o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, o desenvolvimento das competências linguísticas de um aprendente assenta na elaboração, na operacionalização dos conteúdos e na aplicação dos materiais adequados ao nível de necessidade do próprio aprendente.

Neste enquadramento, uma atividade como a leitura revela-se particularmente produtiva, dado que desperta a motivação do aprendente e lhe proporciona a oportunidade de selecionar o objeto do seu interesse na descoberta de novos conhecimentos e o ajuda a ativar e a estruturar os que adquiriu anteriormente. Contribui para enriquecer o léxico e auxilia a formulação de ideias que derivam das leituras relevantes.

A escrita beneficia da prática da leitura, dado que o aluno pode aceder aos conhecimentos adquiridos através da leitura, com os quais está em condições de construir novos saberes, utilizando a informação de modo a poder contextualizá-la coerentemente, de acordo com as circunstâncias concretas do trabalho de redação.

Com a leitura, torna-se possível ao aprendente de PLE a aquisição e a descoberta de novos vocábulos (cf. Sim-Sim, 2007:8) necessários à compreensão do discurso, contribuindo para o enriquecimento do léxico e a acumulação de experiências sobre a realidade em que se insere. Pinto (1998:98) refere que “a prática da leitura-percetiva e da leitura-compreensiva conduzem a que a atividade/habilidade em causa se torne um prazer para o aprendente [...]”. Segundo Sim-Sim (2007:7), a leitura consiste em ter acesso ao significado e à informação com o intuito de compreendê-la integralmente.

Devemos considerar, ainda, que há um conjunto de diversificadas formas de leitura, que podem corresponder a vários tipos de atividades de leitura desenvolvidas durante a aula e definidas por Cassany, Luna & Sanz (1994:200-201): i) a “*leitura integral*” que implica a análise pormenorizada e conscientizada para decidir sobre o texto produzido, ii) “*leitura seletiva*”, também referida por Sim-Sim (2007), que permite obter informações úteis, de forma programada e atenta com vista a atingir as

conclusões/objetivo, iii) “*leitura atenta*”, na qual é feito o exame exaustivo e criterioso sobre o discurso.

O aprendente deve apropriar-se dos métodos e das técnicas que promovam o desenvolvimento das suas capacidades e competências linguísticas, através da realização das atividades de leitura e do domínio sobre a escrita. Como afirma Pinto (2013:117), entre as duas atividades, a escrita representa os procedimentos mais exigentes em relação à leitura. Para a autora, a escrita solicita o “domínio correto das palavras e conjugação na prática de duas atividades”.

Com efeito, concordamos com Pinto (2013:122) quando exprime a ideia de que:

os estudantes devem ir mais longe. Devem aprender, por um lado, a lidar com o texto como um produto coeso que procura pôr em diálogo o que se pretende trazer de novo com o que já existe e, por outro lado, a saber convencer a comunidade científica a que pertencem, com a argumentação oportuna e a modéstia esperada nesta etapa, que o que querem veicular é de relevância.

Nesta perspetiva, o professor, atuando como “monitor”, deve saber conduzir os alunos através de vários modelos de exercícios que lhes possibilitem adquirir novos saberes já programados e contextualizados. Envolver os alunos na descrição das suas experiências e das suas expectativas pode ajudá-los a ultrapassarem progressiva e racionalmente as suas dificuldades. Desta forma, as competências já reunidas possibilitariam ao aluno adquirir, dominar e enriquecer-se com novos conceitos que, pelo seu uso adequado, impulsionam a otimização formal dos conhecimentos.

Cassany, Luna & Sanz (1994:379-380) lembram que “el dominio del vocabulário consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren [...]”, pelo que saber usar o vocabulário inclui conhecer as suas implicações sociolinguísticas. Cabe ao professor o papel de saber aplicar as estratégias adequadas para a aquisição, a organização e a compreensão das condições para a empregabilidade dos vocábulos num determinado contexto da escrita. Como referem Cassany, Luna & Sanz (1994:382):

El alumno necesita comprender las palabras de los textos que recibe y utilizarlas de forma precisa y adecuada en los textos que produce. En este marco la reflexión sobre las palabras como unidades lingüísticas y la adquisición y el refinamiento de los critérios de uso han de enriquecer progresivamente las capacidades comunicativas del alumno.

A apropriação progressiva dos conceitos requer planificar estratégias que facilitem a aprendizagem e a imersão do aluno num determinado contexto linguístico. A complexidade da língua determina a aplicação de várias habilidades cognitivas do aluno. Desta forma, a articulação e a estruturação dos conceitos acarretam dificuldades ao aluno para se expressar através das operações sistemáticas das regras gramaticais e linguísticas.

Na base deste princípio, o aluno constrói um modelo de frases simples e complexas, atribuindo-lhes um significado próprio. Com efeito, as expressões lexicais deverão ser necessariamente compreendidas, reconhecidas, selecionadas, organizadas de modo a fazer o aluno sentir-se preparado e proficiente na língua-alvo.

Como representa o gráfico 7, 89% dos alunos consideram a leitura, entre outras atividades destinadas a promover a competência de produção escrita, a mais praticada, sendo que apenas 11% lhe atribuíram pouca importância. 78% indicaram que a prática da escrita e a aprendizagem do vocabulário são muito importantes e 22% as consideram importantes. 56% consideram a exercitação muito importante, 11% apenas importante e 33% não muito importante. Para 44%, praticar a gramática é uma estratégia muito importante para melhorar a competência de produção escrita, enquanto para 33% não é importante e para 22% é somente importante.

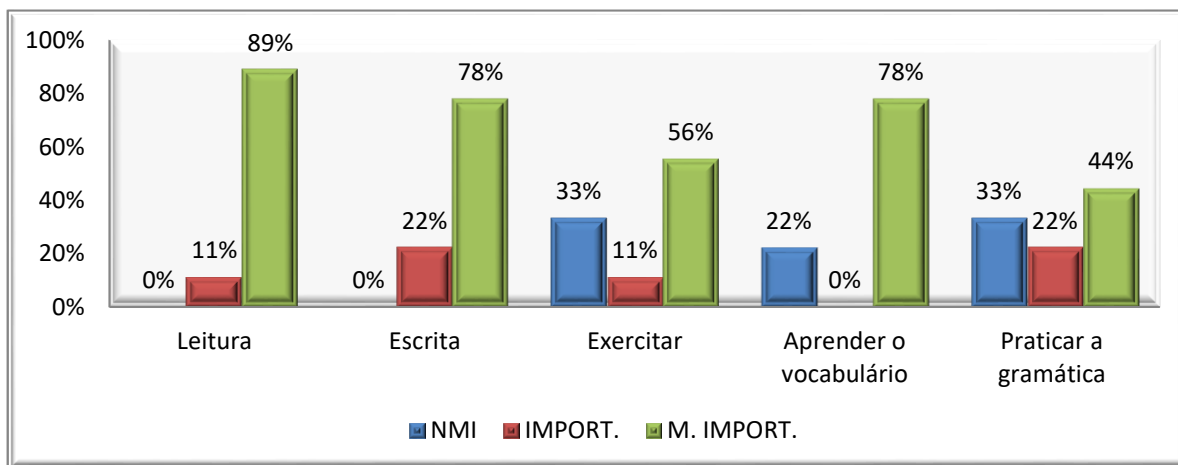


Gráfico 7: Exercícios adequados para melhorar a produção escrita

A aplicação deste questionário, seguida da análise e interpretação dos resultados, serviu-nos para prepararmos a intervenção pedagógica realizada na turma do 2º semestre, na qual propusemos como tarefa a elaboração dum texto narrativo. Segundo Alegre

(1999:105), “as estratégias de produção são preparadas por estratégias de planificação e de correção, tais como a concentração na informação a transmitir, a estruturação e a transformação do texto escrito ou oral”. A organização de um discurso pressupõe o domínio das técnicas e o recurso a estratégias adequadas para a produção da escrita. Como referem Berché, Nussbaum & Llobera (1998:139):

Se trata de ser capaz de organizar en el tiempo la acción prevista y controlar tecnicamente las diferentes etapas de la realización material: preparación, escritura, relectura, corrección... podríamos creer que esta competencia corresponde concretamente a la cultura escrita general de los participantes, que queda menos desestabilizada por el paso de una lengua a outra que las competencias declarativas y sobre todo de procedimiento.

Assim, fornecemos aos estudantes as instruções para a elaboração de um texto de tipo narrativo, no qual deveriam contar a experiência que estão a viver atualmente fora do seu país de origem, desde o momento em que lhes surgiu a ideia ou a oportunidade de deixarem o seu país até às vivências atuais na cidade do Porto, incluindo a preparação antes da partida, a viagem, a chegada ao Porto, o processo de adaptação à cidade e a rotina que agora lhes preenche os dias. Com o propósito de objetivar as diferentes fases do processo de escrita de modo a que os aprendentes tomassem consciência explícita de cada uma, distribuímos fichas diferentes para a realização de cada um dos procedimentos (planificação, textualização e reescrita), com todas as instruções que entendemos indispensáveis para promover e facilitar a compreensão e realização dos trabalhos de uma forma sequencial e estruturada, executando, uma a uma, todas as fases do processo de produção da escrita.

Intercalou-se em cada fase a execução duma atividade de interação, de partilha e de heteroavaliação de cada um dos subprocessos como técnicas para a realização de todas as atividades que incidem sobre a reflexão e a produção da escrita. Após a elaboração do plano, solicitamos aos alunos que efetuassem de forma colaborativa a avaliação de cada tarefa, com o objetivo de criar oportunidades para tomarem consciência clara das suas experiências individuais na produção da escrita.

À medida que foram sendo analisados os documentos com as sucessivas versões do trabalho realizado por cada aluno, correspondentes aos subprocessos da composição da

escrita, procedemos às correções tendo, por um lado, atenção ao respeito pelas estruturas da língua (léxico, sintaxe, pontuação e acentuação gráfica) e, por outro, às técnicas de organização e de sequenciação de ideias respeitantes à coesão textual e coerência lógica.

Capítulo 5. Plano de intervenção

5.1. Primeira regência: 17 e 18 de janeiro de 2017

A primeira regência decorreu na sala 109, entre as 17:30 e as 19:30, nos dias 17 e 18 de janeiro de 2017, com a duração de cento e vinte minutos letivos.

Tivemos em conta o nível de preparação e de conhecimento linguístico dos aprendentes, correspondente a B1, no qual, de acordo com o QECR para as línguas (2001) “em situações diversas, o aprendente é capaz de compreender com clareza os assuntos que podem decorrer à sua volta”. Assim, as atividades que propusemos referem-se ao conhecimento dos países da expressão portuguesa, sendo os alunos orientados para realização de exercícios escritos ligados a aspetos da expansão da língua portuguesa, a partir da apresentação de imagens e símbolos alusivos à cultura gastronómica de cada um dos países que integram a comunidade lusófona.

Com a realização destas atividades, pretendemos desenvolver as competências da compreensão oral dos alunos, esperando resultados positivos da aplicação da estratégia prevista e concretizada numa sequenciação dos diferentes momentos desta unidade letiva. A apresentação e assimilação dos conteúdos selecionados para esta unidade didática deverão proporcionar aos aprendentes não só a apropriação dos conhecimentos, mas também de experiências que favoreçam o seu desenvolvimento linguístico e o domínio de técnicas de produção da escrita.

Temos em conta o que Cassany (1998:101-102) refere, a este propósito: “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”. Desta forma, o recurso a documentos audiovisuais irá possibilitar o processo de “repetição, memorização, pronúncia correta, entoação, acentuação e ritmo” (Nédio, M. C.V., 2015:25), capaz de contribuir para o domínio da escrita em diferentes fases da execução de um trabalho escrito, na medida em que treina a segmentação do contínuo sonoro em palavras e ajuda a construir a relação entre os fonemas e a sua representação gráfica. Assim, para o desenvolvimento simultâneo destas competências (compreensão

oral e expressão escrita), recorremos a materiais audiovisuais, que facilitam e enriquecem o aluno na compreensão de enunciados orais e o preparam para a produção da escrita.

Segundo Carvalho (2013:4), as estratégias influem sobre a intencionalidade que se manifesta ao nível das operações cognitivas para que o conhecimento possa ser adquirido através de um processo de aprendizagem mais responsável e autónomo dos intervenientes. Constituem um conjunto de procedimentos técnico-metodológicos predefinidos e aplicados no contexto da educação e do ensino-aprendizagem entre os atores (professor e aluno) para atingir os objetivos esperados.

Assim, estas técnicas desdobram-se em múltiplas dimensões para a realização de mais tarefas com base nas representações socioculturais e psicológicas dos professores e dos alunos (Carvalho, 2013:5; Batista, 2015:20) que os conduzem a refletir, a aprender e a adquirir os conhecimentos pelos critérios de elaboração de planeamento, monitorização, regulação, organização e sistematização dos conteúdos e dos objetivos a atingir.

Como acima referimos, para a maior retenção, compreensão e produção de enunciados orais, torna-se importante o uso dos materiais audiovisuais, porque reforçam a capacidade de preparação e conhecimento linguístico através do processo de auscultação e de audição (Fernandes2011:37), o que vai permitir ao aluno ser mais fluente e produtivo na sua aprendizagem e ter maior domínio sobre a escrita. Para este autor, “importa desde logo, no início da aprendizagem da língua, incutir em cada um o hábito de uma escuta ativa, para que consiga entender a maior parte, se não mesmo toda a mensagem de uma comunicação ou documento oral”, o que lhe permite dominar as fases da produção da escrita de uma maneira gradual e intencional, definida por um plano coerente e objetivo. Nesta perspetiva, a planificação desta unidade didática assentou numa pesquisa bibliográfica em torno desta temática, tendo como objetivo produzir, selecionar e/ou adequar os materiais a utilizar de acordo com uma planificação organizada da execução das tarefas a propor.

5.1.1. O público-alvo.

A turma onde fizemos esta primeira regência era uma turma de nível B com frequência regular das aulas nas terças e quartas-feiras, no horário entre as 17:30 e as

19:30 minutos, sempre na sala 109. No total era composta por 19 alunos, dos quais 7 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, todos frequentando o curso anual de português para estrangeiros.

A turma acolhia alunos de diferentes nacionalidades, a saber: três russos, duas francesas, cinco alemães, uma luso-norte-americana, uma espanhola, duas polacas, três chineses, um japonês e uma equatoriana.

Os alunos tinham níveis de proficiência desigual: embora a maioria se situasse no nível B1, havia também quem se situasse no nível B2. Todos eram proficientes noutras línguas estrangeiras, com predominância para a língua inglesa e a língua espanhola. Notava-se bem a interferência destas duas línguas na aprendizagem do Português Língua Estrangeira. Apesar das dificuldades que apresentavam, cumpriam e realizavam as tarefas voluntariamente e com seriedade, tendo em conta os seus interesses, necessidades e motivação.

Numa apreciação global, podemos concluir que era uma turma multicultural, pelas nacionalidades diversas que a integram e pelas vivências sociais e culturais diversificadas dos aprendentes.

5.1.2. Objetivos gerais

- Conhecer e compreender a cultura dos países e povos lusófonos;
- Identificar e relacionar aspetos comuns dos povos lusófonos;
- Desenvolver a compreensão oral e da escrita.

Objetivos específicos

- Estabelecer o diálogo entre os aprendentes do português e nativos dos países da expressão lusófona.
- Reconhecer a política de expansão cultural da língua portuguesa.
- Reconhecer a importância da língua portuguesa no mundo.
- Escutar, ouvir e compreender os sons dum documento vídeo.

Sequenciação 1 – AULA: 17/01/2017

- Exercícios para o desenvolvimento da compreensão da leitura;
- Atividade da compreensão oral;

– Audição da canção “Lusofonia”: atividade para o desenvolvimento da compreensão oral.

A primeira atividade realizada foi estabelecer um diálogo entre o professor e os aprendentes, por forma a avaliar se os alunos têm ou não algum conhecimento prévio de quantos e quais são os países que pertencem à comunidade de expressão lusófona.

Após a distribuição de uma ficha de trabalho com um texto e exercícios de compreensão e indicado o tempo para a leitura e a realização das atividades, o professor estagiário circulava pela sala dando o apoio aos alunos. De seguida, os alunos apresentaram as suas respostas às questões para a exploração e compreensão do texto e o professor estagiário foi corrigindo e dando as respostas corretas.

Após a correção, o professor apresentou um vídeo com as bandeiras dos países lusófonos, para a visualização e retenção de imagens dos símbolos de cada país. (https://www.youtube.com/watch?v=Q8x6AznnT_o).

Terminada a visualização do vídeo, o professor distribuiu uma ficha (*vide anexo 2*) com imagens para associarem as bandeiras ao nome de cada país e a um prato típico.

De seguida, o professor distribuiu outra ficha (*vide anexo 2*) para os alunos identificarem a população os diferentes países lusófonos, representados num gráfico.

No final dos exercícios, o professor estagiário corrigiu, dando as respostas corretas aos alunos, caso as tivessem errado. Os alunos receberam de seguida o texto “Lusofonia no Prato” e leram-no em silêncio.

Depois de lido o texto “Lusofonia no Prato”, os alunos realizaram um exercício de escolha múltipla.

Com base na leitura do texto “Lusofonia no Prato”, o professor propôs aos alunos que indicassem os dois pratos dos países lusófonos que achavam mais próximos dos do seu país de origem.

Por fim, o professor apresentou um vídeo com a canção “Lusofonia” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xA2kknHFk0s>) para ser feita a audição e o preenchimento de espaços em branco com as palavras que completavam a letra da canção.

Depois de corrigir o exercício, completando o texto da canção com as palavras adequadas, o professor distribuiu o texto incompleto “Português no Mundo”, para que os estudantes procedessem ao preenchimento dos espaços em branco, após ouvirem a respetiva gravação (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Aqq_z_Nh-mw). seguir depois da escuta, os alunos preencheram os espaços em branco com as palavras fornecidas numa grelha. Terminadas as atividades, o professor anunciou à turma que na aula seguinte se registaria a presença dum grupo de nativos de diferentes países lusófonos na sala, para que os alunos pudessem estabelecer com eles um diálogo, sob a forma de entrevista oral. Para preparar esta atividade, o professor sugeriu que os alunos elaborassem em casa um grupo de questões para as colocarem a esses nativos dos países lusófonos

Sequenciação 2 – AULA: 18/01/2017

- Preparação do guião da entrevista aos nativos dos países da expressão oficial portuguesa;
- Entrevista propriamente dita;
- Apresentação oral e a redação dos conteúdos da entrevista.

Antes de iniciar a aula, o professor cumprimentou e apresentou os nativos dos países lusófonos presentes na sala de aula aos alunos.

O professor distribuiu os alunos em pares e anunciou o tempo de duração da atividade. A partir das questões preparadas em casa, cada par preparou um pequeno guião para a entrevista. Feita esta preparação, cada par de alunos teve acesso a um nativo de um país lusófono e dirigiu-lhe as perguntas já elaboradas mantendo com ele um diálogo que gravaram com o telemóvel, podendo também tomar notas por escrito.

Durante as entrevistas, o professor foi dando apoio aos alunos na execução da tarefa.

Terminado o diálogo, cada grupo apresentou oralmente à turma um resumo com o essencial das informações recolhidas. Após esta apresentação, o professor deu indicação aos alunos para voltarem a juntar-se em pares e redigirem, por escrito, os conteúdos do diálogo, construindo, assim, um texto do tipo “entrevista”, que foi depois recolhido e avaliado fora da aula.

5.2. A segunda regência

A segunda regência decorreu na sala 303, entre as 17:30 e as 19:30, nos dias 14 e 15 de março de 2017.

5.2.1. O público-alvo

A turma em que fizemos esta regência era de nível B, distribuindo-se os estudantes pelos subníveis B1.1, B1.2 e B2.1. As aulas tinham lugar às terças e quartas-feiras, no horário das 17:30 às 19:30, sempre na sala 303. No total a turma tinha 14 alunos, 6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, os quais se encontravam a frequentar o Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º semestre. Os estudantes tinham diferentes nacionalidades, a saber: dois russos, um alemão, uma sul-coreana, uma espanhola, uma britânica, uma francesa, quatro chineses, dois japoneses e uma lituana.

Os alunos que compunham esta turma eram interessados e empenhados na aprendizagem, realizando com entusiasmo as atividades que lhes foram propostas e cumprindo geralmente todas as tarefas para casa.

Tratava-se, portanto, de uma turma multicultural, na qual estavam representadas diversas nacionalidades e culturas bem diversificadas.

5.2.2. Planificação das aulas da 2ª regência

Objetivos gerais

Treinar e desenvolver a produção de textos escritos;
Conhecer os processos da produção da escrita;
Desenvolver a compreensão do oral e da escrita.

Objetivos específicos

Dominar os diferentes subprocessos da produção da escrita;
Praticar as fases do processo da produção da escrita (Planificação, Textualização, Revisão e Reescrita).

Sequenciação 1 – Aula 14/03/2017

- Visualização dum vídeo sobre o “mundo dos estudantes Erasmus”.
- Exercícios práticos para o controlo da compreensão oral.
- Simulação de uma entrevista de rua.
- Leitura de um texto com o testemunho de uma estudante que fez Erasmus em Espanha.

O professor iniciou a aula cumprimentando os estudantes e, de seguida, introduziu o tema aglutinador das diferentes atividades a desenvolver durante a unidade didática. De seguida, distribuiu uma ficha (*vide anexo 3*) destinada ao controlo da compreensão de um vídeo (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PLaL1Su66OY>) sobre as experiências de vários estudantes Erasmus.

Após a exibição do vídeo os alunos realizaram a tarefa que lhes era proposta na ficha anteriormente distribuída. Terminada a tarefa, para a correção foi de novo passado o vídeo para a nova audição, o que permitiu aos estudantes fazerem a análise e a correção das respostas.

Passando ao segundo momento da aula, o professor deu indicação aos alunos para formarem pares para fazerem uma atividade em que deviam simular a realização dum inquérito de rua. Distribuiu a ficha com as instruções para a preparação do referido jogo de papéis (*vide anexo 3*). Os estudantes prepararam as perguntas e, entre si, definiram quem teria o papel do entrevistador e quem seria o entrevistado. Terminada esta preparação, o professor indicou a cada par de alunos que passasse para o espaço em frente da turma para realizarem a interação oral, com uma entrevista de rua sobre os motivos da sua vinda para Portugal e as primeiras impressões sobre o país e a cidade do Porto em particular. A avaliação da atividade foi feita por observação direta, tendo o professor feito uma breve apreciação global sobre o desempenho de cada par.

De seguida, o professor distribuiu uma nova ficha com um texto em que uma estudante portuguesa do programa Erasmus dava a conhecer a sua experiência de participação neste programa europeu de intercâmbio estudantil, em Espanha (*vide anexo 3*). Os estudantes fizeram a leitura silenciosa do texto e realizaram os exercícios de compreensão da leitura, respondendo por escrito a diversas questões sobre o texto.

Passando a um outro momento da aula, o professor distribuiu uma ficha (*vide anexo 3*) em que os alunos deveriam completar várias frases, utilizando algumas conjunções e locuções conjuncionais - *assim que, por causa de, quando, apesar de, enquanto, para que, logo, embora e porque*. Executada a tarefa, a correção foi feita pelo professor, em conjunto com os alunos.

Por último, os estudantes completaram um texto sobre a experiência de uma estudante do programa Erasmus com os verbos indicados nas formas adequadas ao contexto em que se encontravam (*vide anexo 3*). O exercício foi corrigido em conjunto com os alunos, a partir das respostas por eles dadas.

Sequenciação 2 – Aula 15/03/2017

- Aplicação do questionário sobre os hábitos da produção da escrita de cada um dos estudantes.
- Desenvolvimento da Competência da Escrita.
- Consciencialização dos processos envolvidos na produção da escrita (Planificação, Textualização, revisão e reescrita).
- Atividade prática de produção da escrita nas suas diversas fases com acompanhamento e supervisão do docente.

O Professor distribui a ficha com um conjunto de perguntas relacionadas com os seus hábitos processuais em atividades de produção da escrita (*vide anexo 1*). Os alunos receberam e responderam com objetividade às questões.

Após a aplicação e recolha das respostas ao questionário, o professor informou a turma sobre a forma como iriam decorrer as atividades de produção da escrita.

Distribuiu, de seguida, a primeira ficha para a produção de um plano (*vide anexo 3*) a seguir na produção de um texto escrito sobre a sua experiência atual de deslocados num país estrangeiro. Seguindo as instruções dadas pelo professor, os estudantes produziram um esquema orientador a utilizar na elaboração do texto narrativo que lhes era solicitado.

Depois de feito este trabalho, trocaram com o colega do lado as fichas com a planificação para que fosse feita uma primeira verificação e proposta alguma correção.

Devolvidas as fichas, após a análise e com alguma sugestão de alteração, o professor distribuiu outra ficha, na qual cada estudante deveria proceder à textualização da sua narrativa (*vide* **anexo 3**), respeitando a planificação preparada anteriormente. Após o processo da textualização da narrativa, os alunos trocaram novamente os seus trabalhos, para que o colega fizesse uma avaliação, verificando se a planificação tinha sido respeitada e identificando eventuais erros de redação.

Finalmente, o professor distribuiu uma terceira ficha para o processo de reescrita do texto produzido pelos alunos (*vide* **anexo 3**). Estes passaram a limpo, corrigindo os erros detetados pelo colega ou pelo próprio autor. Terminada esta atividade de produção escrita, o professor recolheu todos os trabalhos (as 3 fichas) para efeito de análise e avaliação de toda a sequência fora da sala de aula, tendo entregado os textos na aula seguinte, com os comentários julgados oportunos.

Considerações finais

Entende-se a formação como um processo que pode durar um curto, médio ou longo período de tempo e, através dele, verifica-se a construção, o desenvolvimento e adequação dos saberes de um indivíduo como aprendente numa dada situação real para poder responder às exigências que a vida lhe impõe (cf. Altet, 2000). Como ator neste processo, é necessário que o professor desempenhe o papel de mediador para permitir que o aluno, cumprindo os seus deveres na sala de aula, resolva de forma crítica as questões adequadas ao seu enriquecimento cognitivo, social e afetivo.

Para que os objetivos da formação sejam alcançados plenamente, torna-se indispensável a consideração de pressupostos pedagógicos que garantam as condições indispensáveis à aquisição e aprendizagem efetiva das competências e conhecimentos pretendidos. Por isso, na aprendizagem de LE é fundamental considerar a situação de comunicação em que ocorre o uso da língua, o que envolve o conhecimento sobre a realidade sociocultural das comunidades que a falam, com a finalidade de habilitar o aluno a construir e a conceituar um saber crítico de forma autónoma e criativa que lhe permita atuar eficazmente nos momentos de decisão.

A tomada de consciência dos procedimentos pedagógicos e didáticos pertinentes – motivação, interação entre os atores educativos, organização e programação das atividades, a contextualização das informações, o sistema operacional das práticas educativas e a avaliação dos procedimentos – tem aplicação indispensável, em grande medida, no processo da produção da escrita baseada na aprendizagem pelo uso de estratégias que conduzem à percepção, à compreensão e à apropriação dos conhecimentos e comportamentos suscetíveis de potenciar a elaboração de textos escritos adequados às diferentes situações de comunicação e às intenções do seu autor.

A especificidade da escrita exige a mobilização de conhecimentos de gramática, entendida como instrumento do conhecimento do discurso, seja ele oral ou escrito, que deve ser posto ao serviço da construção de textos que permitam ao falante intervir eficazmente sobre a realidade contextual.

A sala de aula é um ambiente físico onde os alunos, através do recurso a diferentes

modalidades metodológicas ensaiadas pelo professor, têm a oportunidade de criar – e recriar – os modos de agir e de ser no âmbito social, executando tarefas que lhes permitem atuar enquanto seres pensantes mais criativos e reflexivos em contextos que simulam situações de comunicação real e preparam a sua plena integração na comunidade cuja língua estão a aprender.

É nela (sala de aula) que os profissionais da educação encontram os desafios a que têm de dar resposta, por isso, é necessário que estejam treinados para identificar, diagnosticar e compreender os fatores que interferem na construção e transmissão dos conhecimentos e competências esperados. Por esta razão, a ação pedagógica deve centrar-se nas estratégias, na observação criteriosa e na objetividade operacionalizada pelo professor de línguas em turmas caracterizadas pela multiplicidade cultural e linguística dos alunos, de forma a serem orientados e eficientemente treinados para o domínio da produção escrita, através da consciência explícita das diferentes fases implicadas no processo da produção da escrita.

Entretanto, os recursos materiais e/ou didáticos devem ser desenvolvidos e aplicados adequadamente para facilitar ao professor o desempenho das suas funções como mediador da língua, da cultura e da construção da personalidade/identidade do aprendente pelo processo da escrita.

Os hábitos da escrita, as habilidades e as qualidades dos aprendentes são requisitos que o professor deve saber cultivar para permitir que os alunos se sintam motivados na construção dos seus saberes de forma ativa e autónoma. Neste sentido, para nós o Estágio pedagógico constituiu um momento de grande privilégio e de satisfação. Esta oportunidade permitiu-nos adquirir novas formas de conhecimento metodológico no domínio da planificação e da organização do trabalho letivo, treinar a elaboração dos materiais didáticos de acordo com os objetivos gerais e específicos previamente selecionados e praticar a gestão da ação educativa em contexto real.

De facto, o ensino do português num contexto multidimensional tanto ao nível das culturas quanto das línguas (maternas e/ou estrangeiras) como foi o das duas turmas em que pudemos realizar a nossa intervenção letiva preparou-nos, de alguma maneira, para a atuação que esperamos vir a ter na Guiné-Bissau, país lusófono que enfrenta graves

problemas no que diz respeito às condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com destaque especial para a política de formação dos professores que nos parece pouco adequada às necessidades e desafios atuais.

O programa de formação e as metas propostas através do estágio realizado na Faculdade de Letras do Porto adequa-se ao que entendemos ser um trabalho de futuro na especialidade de Formação dos Professores guineenses, pelo que poderá ser apresentado como um modelo a seguir. No futuro, esperamos poder contribuir para dar uma resposta mais adequada aos graves problemas educativos da sociedade guineense, pondo ao serviço da comunidade a formação científica que iniciámos na área. Envolver-nos-emos objetivamente na busca de soluções para o setor educativo. Por isso, esta formação irá possibilitar-nos intervir ativamente na (re)definição de programas de formação contínua de docentes, na melhoria da aprendizagem da língua portuguesa, no apoio pedagógico e metodológico aos professores. Nesta perspetiva, estaremos em condições técnico-científicas de colaborar para a melhoria da política de formação de professores e, por conseguinte, da qualidade do ensino na Guiné-Bissau, que é tão dependente da proficiência na língua portuguesa para a aprendizagem em todas as restantes áreas científicas.

Referências bibliográficas

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: type et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.
- Alarcão, I. (1999). Interacções em Didáctica das Línguas. In Vieira, F. & al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino: Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica-Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 15-30.
- Alegre, T. (1999). As componentes do conhecimento linguístico – implicações para o ensino do alemão LE. In Vieira, F. & al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino: Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica-Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 99-119.
- Almeida, L. S. & Tavares, J. (1998) (Org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R.A. (2013). *A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Andrade, A. I. (1999). Práticas didáticas de recurso à Língua Materna: invariantes e especificidades de sala de aula. In Vieira, F. & al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino: Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica-Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, p.135-149.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora MCGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Arruda, L. (2014). *Gramática do Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, L.C. (2015). *O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Barbeiro, L.F. & Pereira, L.A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério de Educação Nacional. Direção-geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia – Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Barreto, M.A. (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau:

- Compromisso entre a identidade e a dependência. In *Atas do colóquio internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência*. Lisboa.: Instituto de Investigação Científica Tropical. Acedido 20 de maio, 2017, em: <https://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>.
- Bedeta, G. B. (2013). *Políticas Educativas na Guiné-Bissau*. Dissertação do Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Belo, F. (1993). *Filosofia e Ciências da Linguagem*. Lisboa: Edições Colibri.
- Berché, M.P. & al. (coord.) (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In Fonseca, F. I. (org). *Pedagogia da escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora, 109-123.
- Cabral, J. (1993). O desafio da afirmação do português como língua de comunicação internacional. *Soronda – Revista de estudos guineenses*, nº 15 (jan. 93). Bissau: Instituto de Estudos e Pesquisa, 3-35.
- Caetano, F. (2013). Cooperação Portugal – Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense. *História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. IV Série, vol. 3, 97-120.
- Cardim, J. & al. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, 24(1), 7-34.
- Carvalho, A. C. F. (2013). *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Didática de Línguas apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto
- Cassany, D. & al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2004). Enseñar Español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (L1). In Lobato, J.S. & Gargallo, I.S. (dir.). *VADEMÉCUM para la Formación de Profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 922-924
- Claret, J. (1992). *Organizar o pensamento*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Costa, T. S. N. A. C. (2010). *A Prática do “Relatório de Aula” no contexto da Escrita processual*. Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Couto, H. H. & Embaló, F. (2010). *Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP*. Número 20 de PAPIA. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, Brasília.
- De la Garanderie, A. (1992). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Porto: Edições

Asa.

- Dionísio, N.O. (2014). *O uso de recursos audiovisuais em aulas de Português Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Fernandes, C. S. T. (2011). *A competência de compreensão oral na aula de Português língua materna e Francês língua estrangeira*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo Básico e Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Ferreiro, E. & Palacio, M.G. (1990). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, T. S. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação do género nominal em Português como L2*. Dissertação do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Fonseca, F. I. (org.). *Pedagogia da escrita. Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Frias, M. J. (1992). *Língua materna–Língua estrangeira. Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In Fonseca, F. I. (org). *Pedagogia da Escrita-Perspetivas*. Porto: Porto Editora, 157-171.
- Font, C. M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerência e Descontinuidade*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Gonçalves, I. P. (2002) O Ensino precoce de uma língua estrangeira no primeiro ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna. *Saber e Educar*. Nº 7 (2002) 69-73.
- Gonçalves, Z. M. R. (1995). *Processamento do texto: uma ferramenta para o ensino de língua materna*. Porto: Edições ASA.
- González, I. A. (2005). *Instruções de escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grosso, M. J. (coord.). (2011). *QuAREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Lima, M.A. (2015). *Do ouvido à mão – O uso do ditado na sala de aula para o desenvolvimento da competência fonológica e ortográfica em alunos de LE*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Francês no

- 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras d Universidade do Porto. Porto.
- Marçalo, M. J. B. M. (1992). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martín, J. M. M. (2004). Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). In Lobato, S. J. & Gargallo, I. S. (dir.). *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Madrid: Sociedade General Española de Libreria,S.A.
- Milheirão, S. M. D. (2014). *O ensino e a aprendizagem da escrita: Práticas na Formação Profissional*. Relatório no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do Francês no 3.º CEB e Secundário Apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Monteiro, N. F. P. (2015). *Pedagogia da Escrita: a revisão entre pares no ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol LE/2*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Mounin, G. (1997). *Introdução à Linguística*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2001). *A dinâmica da escrita – como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Nassum, M. (1994). Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade? *Soronda. Revista de estudos guineenses*, nº 17 (jan. 94). Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 45-78.
- Nédio, M.C.V. (2015). *O ensino de Português Língua Estrangeira através de tarefas: da teoria à prática*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Neto, L. N. R. (2015). *Aptidão Argumentativa (oral e escrita) nas Aulas de Português e de Espanhol*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Orega, M.I.M. (1999). Uma experiência de escrita colaborativa utilizando o processador de texto. In Vieira, F. & al. (org.) *Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino: Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica-Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 303-310.
- Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage: clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris: Hachette.
- Peralta, M. H. M. C. (2005). *Currículo: o plano como texto. Um Estudo Sobre Aprendizagem da Planificação na Formação Inicial de Professores de Alemão*.

- Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, M.A.M. (1995). *Dislexia-disortografia: numa perspetiva psico-sociolinguística investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Pinto, M.G.L.C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M.G.C. & Veloso, J. (2006). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Universidade do Porto. Centro de Linguística.
- Pinto, M. G.L.C. (2014). A prática da escrita-composição: um investimento para a vida. *Revista Textura (Canoas)* nº 31 (maio-agosto 2014), 100-114.
- Pinto, M.G.L.C. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*. Santa Cruz do Sul. V. 41 (jan./jun. 2016), 53-71.
- Pinto, M. L.C. (2013). A leitura e a Escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. V. 48, n.1 (jan./mar. 2013) 116-126.
- Pinto, M.G.L.C. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série II, vol. 14, 1997, 7-58.
- Pinto, M.G.L.C. (1999). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In Fonseca, F. I. & al. *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 129-150.
- Sila, A. (2006). *A última Tragédia*. Rio de Janeiro: Pallas Editora.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Centro de Investigação Difusão e Intervenção Educacional.
- Vera Cruz, A. (2013). *Abordagem Comunicativa – Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda. Caso da Guiné-Bissau*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Verdelho, T., Silvestre, J. P. & Prates, I. (eds). (2008). João de Moraes Madureira FEIJÓ. *Ortografia, ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a Língua Portuguesa – 1734 –. Edição semidiplomática com índice de todas as formas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de

Educação e Psicologia.

Vigotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Documentos eletrónicos:

Instituto Nacional de Estatística (2014). Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau. INE-GB, Bissau.

Disponível:

http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/estatisticas_basicas.pdf

Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. Plano Nacional de Ação: Educação para Todos. (2003).

Disponível:

https://portal.unesco.org/education/es/files/18192/...Bissau.doc/PNA_Bissau.doc

PASEG - Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

Disponível:

<https://noscomafrika.blogspot.com/2009/11/paseg-programa-de-apoio.htm>

Anexos

Anexo 1

Questionário

1. Leia e responda com objetividade às perguntas que se seguem.

Processo da escrita	Perguntas	Respostas	
		Sim	Não
Planificação	Elabora mentalmente um plano antes de começar a escrita?		
	Faz um plano por escrito antes de começar a escrever?		
	Começa a escrever sem nenhum plano?		
	As ideias surgem à medida que vai escrevendo?		
Escrita	Escreve tudo e depois corrige?		
	Enquanto escreve vai corrigindo o que lhe parece que não está correto?		
	Consulta o dicionário para encontrar as palavras mais adequadas?		
	Consulta a gramática quando tem dúvidas sobre a construção das frases?		
Revisão	Revê o texto só quando está terminado?		
	Vai revendo o texto enquanto o escreve, parágrafo a parágrafo ou frase a frase?		
	Revê o texto para verificar se corresponde ao seu plano inicial ou se precisa de acrescentar alguma coisa?		
	Revê o texto para fazer correções ortográficas e de pontuação?		
Reescrita	Não faz nenhuma revisão do texto?		

	Quando faz a revisão altera sempre alguma coisa no texto?		
	Depois da primeira revisão passa o texto a limpo, com correções e/ou alterações?		

- 2. Em sua opinião, a prática da escrita que tem na sua língua materna influencia a prestação em Português Língua Estrangeira no domínio da expressão escrita?**

Sim []	Não []
Justifique a sua resposta	

- 3. Das estratégias seguintes, quais são as que lhe parecem adequadas para promover a aprendizagem e desenvolvimento da escrita em português?**

a) Treinar com os colegas?	
b) Aprender sozinho?	
c) Tomar apontamentos?	
d) Fazer exercícios em casa?	
e) Fazer exercícios na sala de aula?	
f) Ver filmes em português?	

Outras? Exemplifique:

4. Atribua um valor de 1 a 5 a cada uma das atividades, de acordo com a importância que, na sua opinião têm para a aprendizagem da escrita numa Língua Estrangeira, sendo 1 “nada importante” e 5 “muito importante”.

Atividades	Nada importante				Muito importante
	1	2	3	4	5
Ler					
Escrever					
Fazer exercícios					
Aprender vocabulário					
Praticar gramática					

Anexo 2 – Materiais para a 1ª regência

FICHA A **Compreensão da leitura**

A PÁTRIA LUSÓFONA NUM MUNDO MULTIPOLAR

O conceito de pátria, hoje, é tanto um conceito linguístico-cultural, amplo, como é um conceito político-territorial, mais restrito. As duas dimensões do conceito de Pátria são essenciais, na atualidade. Pioneiro nesta perspectiva, foi o genial Fernando Pessoa que a sintetizou numa frase imortal: “Minha Pátria é a Língua Portuguesa”. Somos, então, uma pátria lusófona, sem fronteiras, de dimensões desconuais. Poucas são as vilas, de média dimensão, de qualquer região do globo, onde não haja falantes da língua portuguesa. É algo fenomenal.

A Língua é a soberania de um povo. Nessa língua pensamos, nos comunicamos, interagimos e convivemos. A pátria da língua portuguesa, a pátria lusófona, em sentido restrito, tem o poder linguístico-cultural, e o poder político territorial concomitante, nos oito países soberanos de língua oficial portuguesa: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Em sentido amplo, a pátria lusófona está presente e se expande no mundo inteiro, onde quer que haja dois ou mais falantes dessa língua.

Hoje, as línguas são entidades culturais sem fronteiras. Elas se expandem indefinidamente, ou se restringem até morrer, dependendo do seu potencial cultural, de sua força intrínseca e do poder político das sociedades que as falam, quer como língua materna, quer como língua adotada e compartilhada. As pessoas mais conscientes e sensíveis têm orgulho de falar a Língua Portuguesa. Há muita gente que ama de paixão a Língua Portuguesa. Nossa língua é marca de nossa identidade sociocultural. Estimá-la é estimar-se. Nossa língua marca indelevelmente nosso DNA cultural. Nossa língua e nossa cultura têm belezas ocultas que os olhos profanos não podem ver. Nossa língua é bela; tem história, tem força, tem sabedoria, tem mistério, tem paixão. É nosso instrumento de pensar, de sentir, de se comunicar, de interagir, de conviver e de se exprimir.

Há competição real entre as grandes línguas como entre as pequenas; é a luta sobrevivência. A Língua Portuguesa é a terceira língua mais falada no ocidente. É um instrumento de pensamento, de interação e de convívio social. Sem a convivência da comunicação linguística, a pessoa está excluída de muitos aspetos da vida social. É um estranho. A língua portuguesa é uma língua em grande expansão e com grande potencial e força intrínseca. Ela está presente nos cinco continentes, nos quatro cantos do mundo, desde o século XVI e foi a primeira língua global. A pátria lusófona exibe seu garbo e poder, no Brasil, onde é expressa por 150 milhões de pessoas; em Portugal, o berço abençoado desta língua magnífica; em Angola, em Moçambique, na Guiné Bissau, em Timor Leste, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe, países africanos em plena expansão e exibe-se garbosa na Galiza e por todo o globo.

Fora do Brasil mais de cinquenta milhões de pessoas têm o português como língua materna. Somos, portanto, aproximadamente 200 milhões de lusófonos. Contando os falantes da língua portuguesa em países não lusófonos, temos mais de 250.000.000 de falantes da lusofonia. Muitas comunidades multicentenárias teimam gostosamente em falar a língua de seus antepassados lusófonos, mesmo em condições políticas adversas. É que falar português lhes dá prazer.

José Jorge Peralta, in *Pátria Lusófona*
(<http://www.patrialusofona.com.br/>)
(Texto adaptado para fins pedagógicos)

1. **Leia o texto e ligue o segmento da coluna “B” à frase iniciada na coluna “A” cujo sentido completa.**

A

1) A língua é a soberania de um povo...
2) Ao falarem a língua portuguesa, as pessoas....
3) As línguas são entidades culturais sem fronteiras...
4) A língua portuguesa está presente...
5) A língua portuguesa é um instrumento...
6) A língua e a cultura de um povo...
7) A pátria lusófona exhibe o seu garbo e poder...
8) Na afirmação de Fernando Pessoa, a Pátria Lusófona...
9) Uma pessoa é considerada estranha numa comunidade...

B

a)... porque elas se expandem ou se restringem até morrer, dependendo do seu potencial cultural, da sua força intrínseca e do poder político das sociedades que a falam, quer como língua materna quer como língua adotada e compartilhada.
b)...de interação e de convívio social.
c) ...têm belezas ocultas que nem todos os olhos podem ver.
d) ...porque nela pensamos, nos comunicamos, interagimos e convivemos.
e)... se sentem orgulhosas e algumas a amam com paixão.
f)...é a língua portuguesa, uma pátria sem fronteiras, de dimensões descomunais.
g)...quando não sabe usar a língua como instrumento de interação e de convívio social.
h) ...nos cinco continentes, nos quatro cantos do mundo, desde o século XVI e foi a primeira língua global.
i)... em todos os países onde é o idioma oficial.

Coluna A	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)
Coluna B									

2. Selecione na coluna B a palavra que pode substituir a que está destacada a negrito na coluna A, sem alterar o sentido da frase.

	Coluna A		Coluna B
1	Numa frase imortal, Fernando Pessoa sintetizou a ideia duma “Pátria Lusófona”, sem fronteiras e de dimensões descomunais .	a.	extraordinário
2	A língua portuguesa é algo fenomenal .	b.	dilata
3	A língua portuguesa tem o poder linguístico-cultural e o poder político territorial concomitante nos oito países soberanos da língua oficial portuguesa.	c.	enorme
4	A pátria lusófona está presente e se expande no mundo inteiro.	d.	coexistente
5	A língua e a cultura se expandem indefinidamente .	e.	indestrutivelmente
6	A língua portuguesa marca a nossa identidade sociocultural e indelevelmente marca o nosso ADN cultural.	f.	essencial
7	A língua portuguesa é uma língua em grande expansão e com potencial e força intrínseca .	g.	ilimitadamente
8	A pátria lusófona exhibe o seu garbo e poder.	h.	cerca de
9	Muitas comunidades mult centenárias teimam gostosamente , mesmo em condições políticas adversas, em falar a língua dos seus antepassados lusófonos.	i.	elegância
10	Fora do Brasil, aproximadamente 200 milhões de pessoas têm o português como língua materna.	j.	agradavelmente

Coluna A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coluna B										

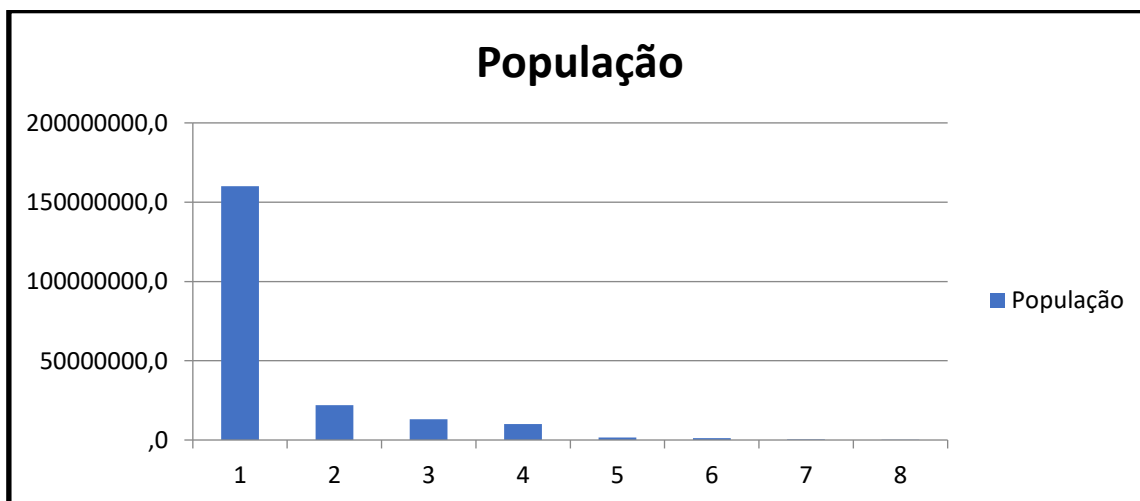
FICHA B

Países Lusófonos

1. Indique o nome de cada um dos países lusófonos representados no mapa.



2. Identifique os 8 países lusófonos representados no gráfico.



01	02	03	04	05	06	07	08

3. Preencha o espaço por baixo de cada bandeira, com as letras correspondentes e o nome do país lusófono respetivo.



A

PORTUGAL

Choquinhos à Algarvia

INSTRUÇÕES:

Escolha chocos pequenos limpos, salpique-os com um pouco de sal. Cubra o fundo da frigideira com azeite e deite dentro os dentes de alho esmagados. Ponha as folhas de louro e um toque de piri-piri.

Depois adicione os chocos para ganharem cor, baixe o lume e adicione um bocadinho de vinho branco. Tape e espere uns 10 minutos para cozinhar.

Passados os 10 minutos, adicione coentros, pimenta e sumo de limão a gosto.

E está pronto a servir. Tradicionalmente é acompanhado por batata cozida, arroz branco, batatas fritas em cubos ou uma saladinha.



B

CABO VERDE

Cachupa

PREPARAÇÃO

Coloque numa panela a carne em pedaços, um pé de porco, os chouriços, pimenta, sal.

Na panela de pressão ferva durante 30 minutos os grãos de milho e os feijões, cobertos com água, 1 cebola, 1 fio de azeite, 1 folha de louro e sal.

Depois, numa panela maior, coloque os feijões com o milho, cubra com água e leve ao fogo para ferver.

Acrescente a carne marinada. Quando tudo estiver quase cozido, acrescente as batatas e a couve.

Terminada a cozedura, deixe repousar por alguns minutos e está pronto para ser servido.

A cachupa deve ficar um pouco líquida.



C

GUINÉ-BISSAU

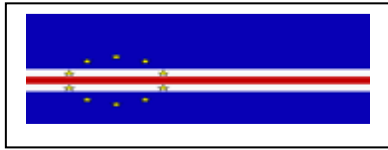
Caldo de Chabéu *

PREPARAÇÃO

Ferva o chabéu com água até que os caroços se despeguem. Escoe e esmague num pilão. Coloque debaixo da água fria e passe pela peneira. Deixe ferver até obter um caldo grosso e vermelho. Num outro tacho, deixe ferver o mafé escolhido (carne, peixe, galinha) com os temperos. Coloque tudo no molho de chabéu e deixe cozer, acrescentando os outros ingredientes como mandioca e sukulbeem.

Sirva com arroz de pilão bem quente.

*** O chabéu é a fruta duma palmeira especial, que cresce em todas as regiões da Guiné-Bissau.**



D

MOÇAMBIQUE

Caril de Porco

PREPARAÇÃO

Tempere os bifeinhos com sal e pimenta.

Faça um ligeiro refogado com o azeite, a cebola e os alhos. Junte o caril e o açafrão, deixe formar uma papa e mexa. Junte a carne, o picante e metade do leite de coco.

Deixe cozinhar alguns minutos. Adicione os legumes, tempere de sal e deixe cozinhar mais um pouco. Por último, já nos minutos finais de cozedura, junte o resto do leite de coco. Corrija o sal.

Sirva polvilhado com coentros frescos picados na altura.

Dicas

Sugestão de acompanhamento: Arroz solto, ou esparguete.



E

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Calulu de Peixe

PREPARAÇÃO

Depois do peixe arranjado e lavado, corte-o às postas não muito finas. Leve um tacho ao lume com a cebola picada, a berinjela descascada e cortada às rodellas, o tomate sem peles nem sementes e picado, os quiabos cortados ao meio, piripiri pisado, o molhinho de manjerona, a folha de louro, o peixe e os camarões.

Tape o tacho e deixe ferver um pouco.

A seguir adicione água para cobrir e deixe cozer.

Quase no fim da cozedura, misture a farinha desfeita num pouco de água, junte esta mistura ao preparado, agite o tacho para misturar e deixe engrossar o molho.



F

BRASIL

Feijoada

PREPARAÇÃO Coloque as carnes (carne seca, orelha de porco, rabo de porco, pé de porco, costelinha de porco, lombo de porco, linguiça) de molho por 36 horas ou mais (vá trocando a água várias vezes; se for ambiente quente ou verão, coloque gelo por cima). Coloque para cozinhar passo a passo: as carnes duras, em seguida as carnes moles. Quando estiver mole, coloque o feijão e retire as carnes. Finalmente tempere o feijão.

Acompanhamentos: Couve, arroz branco, laranja, bistecas, farofa, quibebe de abóbora, baião de dois, bacon, torresmo, linguiçinha.



G

ANGOLA

Cabidela de Galinha

PREPARAÇÃO

Aproveite o sangue da galinha, ao qual se junta o vinagre para não coalhar. Corte a galinha em pedaços e lave-a bem. Coloque depois num tacho, com o tomate, a cebola em rodelas, a folha de louro, o alho pisado, o óleo, o sal e depois deixe cozer tudo muito bem em lume brando. Depois de cozida a galinha, junte o sangue, verifique o tempero e deixe cozinhar mais uns minutos até apurar o molho ao qual se junta a pimenta branca. Esta cabidela deve ser acompanhada com o tradicional funge com fuba de mandioca, ou pirão com fuba de milho, conforme a região. Pode também ser acompanhada de arroz branco.



H

TIMOR-LESTE

Tukir de Cabrito

PREPARAÇÃO

Corte a carne aos bocados, ponha num tacho e tempere com os dentes de alho pisados, a cebola cortada em meias-luas finas, as folhas do limoeiro inteiras, os talos de erva-doce, a hortelã, o açafraão, óleo, sumo dos limões e o caldo de carne.

A carne fica nesta marinada durante 40 minutos. Passado o tempo leve o tacho tapado a lume brando até cozer a carne, o que leva + ou - 45 minutos. Convém verificar. Depois de pronta, sirva quente. Acompanhe com arroz branco.

- 4. Dos pratos apresentados, escolha aquele que mais gostaria de provar e justifique a sua opção.**

FICHA C

Compreensão oral

1. Oïça a canção e complete os espaços em branco com as palavras que faltam.

LUSOFONIA

Mesmo se diferem as origens
Só uma expressão, vem _____
“Tá” marcada em cada um de nós
a mesma emoção, a mesma voz
_____ à flor da pele,
o arco-íris, cores da esperança
corações no tempo, pulsação
como sendo única _____
Timor, Goa
Madeira, _____
Moçambique, Angola, Macau
Cabo Verde, Brasil, Portugal
Língua-mãe lusofonia
Língua mãe lusofonia

No horizonte o novo pisa
Toda a estrela no céu no seu lugar
E da história, luta, tradição
o destino de cada _____
Clareando uma nova manhã,
desponta a alegria nossa irmã,
as cores em harmonia
correnteza da lusofonia
Timor, Goa
Madeira, _____
Moçambique, Guiné-Bissau
Cabo Verde, Brasil, Portugal
Língua mãe lusofonia
Língua mãe lusofonia

Timor, Goa
Madeira, _____
Moçambique, Angola, Macau
Cabo Verde, Brasil, Portugal
Língua mãe lusofonia
Língua mãe lusofonia
Língua mãe lusofonia
Língua mãe lusofonia

Cantora
Maria Teresa

2. Preencha os espaços em branco com as seguintes palavras nesta grelha:

Brasil; interativo; 250; 400; oficial; pontos; latim; 200; românicas; galaico; Galiza; raízes; cantos; dicionário; entrar; seja; línguas; certamente; alfabeto; ç; causa; internet; expansão; literatura; Camões; Pessoa; português, Mia; Saramago; música; samba; fado; planeta; açoriano; europeu; africano; brasileiro; autocarro; bairro; hospedeira; língua.

O português é falado por _____ milhões de pessoas em todo o mundo. E daqui a 30 anos devem ser pelo menos _____ milhões. Só no _____ são _____ milhões de falantes. São Paulo é a cidade onde se usam mais palavras de português a cada minuto e onde se pode visitar o único museu _____ da língua portuguesa. Mas o português é _____ em muitos outros _____ do mundo.

A língua vem do _____, deriva da família das _____ e tem origem no _____-português que se falava na _____ e no norte do que hoje é Portugal. Os descobrimentos, que levaram os portugueses até África, às Américas e à Ásia, ajudaram a espalhar a língua que hoje tem _____ nos quatro _____ do planeta. Há palavras portuguesas no léxico de línguas como o japonês, o bahasa, o malaio e o suahili. E no nosso _____ continuam a _____ palavras de outras línguas que dão vida ao português. Também ajuda que a nossa _____ uma das _____ mais fáceis de aprender; _____, mais fácil que chinês ou árabe. O _____ é o romano e só tem uma letra esquisita; o “_____”, com cedilha. E a força do português continua a crescer em parte por _____ da _____, onde é uma das línguas em maior _____; muito por causa da _____, porque _____, _____, e Machado de Assis escreveram em _____. Também Jorge Amado, Veríssimo, Rubem Fonseca, Ondjaki, Agualusa e _____ Couto, Lobo Antunes, Agustina e, claro, José _____, o único Prémio Nobel da língua portuguesa. Também por causa da _____: a língua é usada no _____, na bossa nova, no _____, na morna e no kuduro que se ouve em todo o _____. É o mesmo português falado no mundo todo, mas isso não quer dizer que não seja precisa tradução. Nem tente conversar com um _____, um nordestino ou um fogueense, porque vai ouvir uma língua muito estranha. E mesmo entre o português _____, o _____ e o _____ há muitas diferenças. Ora veja: o “ônibus” que o pessoal apanha no Rio de Janeiro, em Lisboa é “_____” e em Luanda seria “machimbombo”. A “favela” do Rio de Janeiro é “musseque” em Maputo e “_____ de lata” em Lisboa. A “aeromoça” da TAM é “_____” na TAP; e a “bagunça” desta _____ tão rica não tem “maca”, porque é uma confusão mesmo muito boa...

GUIÃO DE ENTREVISTA



A entrevista é uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado. O entrevistador procura informar-se e informar o público sobre declarações, opiniões, experiências de vida do entrevistado.

Preparar a entrevista:

1. Definir o tema da entrevista; Informar-se sobre o tema e a pessoa a entrevistar;
2. Elaborar perguntas de acordo com o tema, os objetivos e expectativas do entrevistador e de possíveis leitores/ouvintes.
3. Construir perguntas variadas, alternando com perguntas abertas (ex.: O que pensa de ...?) e fechadas (ex.: Gosta de...?);
4. Adequar as perguntas ao entrevistado (personalidade, nível etário, nível sociocultural) e à situação (momento e lugar);
5. Estabelecer o número de perguntas e proceder à sua ordenação, para que o entrevistado identifique o fio condutor da entrevista.

Fazer a entrevista:

1. Deve fazer com que o entrevistado se sinta à vontade, abordando os assuntos que ele domina.
2. Deve refazer as questões sempre que as respostas não tenham sido claras.
3. Fazer perguntas pertinentes que não estavam previstas, mas que são suscitadas pelas respostas do entrevistado.
4. Deixar direito ao entrevistado de falar “off record”.
5. Respeitar as opiniões.

Redigir o texto (transcrever a entrevista):

1. Deve selecionar e refazer as respostas: elimina-se as respostas repetidas; condensam-se as respostas, retirando tudo o que for redundante; as respostas não devem começar pela repetição dos termos da pergunta. Ao passar o texto a limpo, é importante ter em conta a pontuação, a ortografia.
2. Deve respeitar a estrutura deste tipo de texto:
 - a. Dar um **título**.
 - b. Elaborar uma **introdução**, onde faz o perfil do entrevistado e refere as condições e o local da entrevista.
 - c. Redigir o **corpo da entrevista**: a entrevista pode ser apresentada no discurso direto (pergunta – resposta).

www.pt.slideshare.net/isabellecouto04/a-entrevista-5771684
(com adaptações)

GUIÃO DA ATIVIDADE (Entrevista):

1. Apresentação dos nativos dos países de expressão oficial portuguesa à turma;
2. Formação dos grupos (pares);
3. Cada grupo prepara a entrevista e faz o guião respetivo;
4. Cada grupo entrevista um nativo de um dos países lusófonos (as entrevistas são gravadas);
5. Apreciação/audição da entrevista gravada pelos elementos do grupo e os convidados (podem ser feitos acrescentos para esclarecer algum dado da gravação);
6. Apresentação oral da entrevista por cada um dos grupos à turma;
7. Produção escrita: redação da entrevista (cada grupo redige o seu texto).
8. Entrega dos trabalhos escritos ao professor.

Anexo 3 – Materiais para a 2ª regência

FICHA A - Compreensão Oral

Faça a correspondência entre o estudante e as informações dadas no vídeo.

Quem é que...

Acabou por encontrar quarto em Madrid (...) e confessa que a adaptação foi difícil.	Débora
Chamou “geração do Erasmus” e garante que são os primeiros cidadãos verdadeiramente europeus. Todos nasceram em lugares distantes, todos falam línguas diferentes, todos têm, em comum, a história que começou num dia em que embarcaram no avião rumo a uma Universidade longínqua”.	Maria
Não tinha dinheiro para fazer Erasmus, por isso, fez compotas durante meses para comprar bilhete do avião para a Alemanha.	Briga Lázaro
“Ganhei uma família, ganhei uma família, ganhei o meu marido e, em consequência, os meus filhos. Foi uma experiência que me abriu horizontes”. (...) Foi durante Erasmus que conheceu o palestino Niall	Umberto Eco
Vai partir para a Alemanha, integrada no programa Erasmus.	Nelson Coelho
Mal cheguei a Lisboa, adorei a cidade. Gosto mais de viver em Lisboa do que viver em Madrid”.	João
”A primeira vez que ela limpou a cozinha e eu cozinhei para ela”.	Inês Espada
Veio para Lisboa fazer Erasmus de 6 meses e acabou por ficar 2 anos.	Niall
“E agora podia fazer aqui uma grande declaração de amor, mas eu digo sempre, a uma que eu digo sempre é que é o homem da minha vida, o amor da minha vida”.	
“Eu conheci-o na residência, logo após ter chegado a Alemanha”.	

(adaptado para os fins pedagógicos)

(Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=PLaL1Su66OY>)

FICHA B – Interação Oral

INSTRUÇÕES

Imagine que você é um jornalista que está a fazer um inquérito sobre o motivo pelo qual um estudante internacional veio para Portugal para continuar os seus estudos.

1. Escolhem, entre vocês, quem vai ser estudante e o jornalista e vice-versa.
2. O entrevistador elabora, no mínimo, 2 perguntas.

FICHA C – Compreensão da leitura

“A minha experiência Erasmus”

Foi numa aula de História que ouvi pela primeira vez falar no Programa Erasmus. Comecei por procurar um local para fazer o estágio. Devido à facilidade da língua e à curta distância, o meu país de eleição foi Espanha, em Salamanca. Não falava o idioma, mas o meu primeiro contacto foi muito positivo. Ao chegar ao meu quarto fui recebida pelas minhas colegas de casa, quatro raparigas de nacionalidades diferentes: uma mexicana, uma francesa, uma austríaca e uma coreana. Rapidamente me apaixonei-me pela cidade. Apesar do seu clima extremo, muito frio no inverno e muito quente no verão, Salamanca é uma cidade cheia de alegria, pela sua vida estudantil, inúmeros visitantes e a própria cultura espanhola.

A fachada principal apresenta enormes vitrais coloridos com elementos decorativos em ferro que de forma tão harmoniosa contrasta com as construções clássicas da cidade. Mal podia acreditar que era neste Museu que eu iria fazer o meu estágio. Deram-me as boas vindas e expressaram a sua alegria com a minha presença no Museu. Desde a sua abertura em 1995, nunca tivera ninguém da área da Conservação e Restauro.

No meu primeiro dia de estágio foram-me atribuídas as tarefas que iria realizar e orientaram-me numa visita pelo Museu. Terminei este dia desejando que o próximo começasse o mais rapidamente possível. Estava inquieta para começar a estagiar. O ambiente de trabalho era muito agradável e rapidamente me envolveram no espírito de trabalho próprio da cultura espanhola.

As minhas tarefas foram no âmbito da Conservação e Restauro de pinturas de cavalete. Comecei por criar fichas de diagnóstico onde iria fazer o estudo pormenorizado de cada pintura. Participei também nas exposições efetuadas pelo Museu e fui a responsável pelo estado de conservação das obras durante a exposição. Desenvolvi a minha aprendizagem adquirir novas aptidões profissionais e novos interesses relacionados com o meu curso. Aprendi a falar castelhano e apercebi-me que o povo espanhol é um povo cheio de vida e de festa. Estes seis meses permitiram-me realizar um estágio, conhecer a cultura, conhecer os costumes, os hábitos e a língua. Inscrevi-me numa escola de línguas onde consegui tirar um curso de Espanhol. Aprendi a expressar-me oralmente, a escrever com qualidade. Durante os fins-de-semana, com as raparigas organizámos passeios pela província de Castilla y León. Chegámos a conhecer cidades Segóvia, Ávila, Toledo ... que tanto nos encantaram.

Na minha opinião o Programa Erasmus dá-nos uma oportunidade única que deve ser aproveitada ao máximo pelos estudantes. A minha experiência como aluna superou todas as minhas expectativas e foi uma experiência muito enriquecedora tanto a nível profissional como a nível pessoal. Este estágio possibilitou o meu primeiro contacto com o mundo do trabalho, pois contactei com novas realidades, com novos métodos e técnicas de trabalho. Conheci novas culturas e fiz novas amizades. Foram seis meses que sempre irei recordar.

Íris André Coelho

(Disponível: www.gri.ipt.pt/download/.../A%20minha%20experiencia%20Erasmus%20-%20Iris.pd..)

1. Assinale com V as frases verdadeiras e F as falsas, justificando a sua resposta com o texto.

Frases	V	F
O museu que a Iris efetuou o estágio tinha pessoas da área de conservação e restauro.		
No primeiro dia do estágio da Iris, deram-lhe tarefa que devia realizar.		
Iris terminou o seu primeiro dia de estágio com sucesso.		
Iris aprendeu a expressar na língua espanhola com os seus colegas de trabalho.		
O estágio permitiu a Iris conhecer novas pessoas.		
A língua permitiu Ires conhecer a cultura espanhola.		
Durante as exposições no museu, Iris nunca esteve de fora.		
Durante a semana, Iris com as colegas, organizaram passeios pela província de Castilla y León.		
A experiência da iris como aluna não superou todas as expetativas.		
Na opinião da Iris, o Programa Erasmus dá uma oportunidade que deve ser aproveitada.		
Iris pouco desenvolveu a sua aprendizagem e novas aptidões profissionais.		
Iris irá recordar sempre dos 6 meses com muito carinho.		

2. Responda às questões que se seguem, de acordo com o texto.

a) Como é que a Íris descobriu o programa de Erasmus que a motivou concorrer para o estágio?

b) Que razões levaram a escolher como destino a cidade de Salamanca?

c) Que reação teve quando chegou à cidade de Salamanca?

d) Como é que a Íris caracteriza a cidade?

e) Qual era o ambiente de trabalho que a Íris encontrou?

f) Como é que ela considera a sua experiência durante o estágio?

g) Quais foram as tarefas que ela realizou durante o seu estágio?

FICHA D – Gramática

1. Complete as frases com as conjunções ou locuções conjuncionais:

<i>assim que</i>	<i>apesar de</i>	<i>enquanto</i>	<i>embora</i>	<i>porque</i>
<i>por causa de</i>	<i>quando</i>	<i>para que</i>	<i>logo que</i>	<i>como</i>

- a) Salamanca foi a cidade escolhida _____ língua e da distância.
- b) Foi recebida muito bem pelas colegas, _____ chegou ao quarto, na residência onde ficou.
- c) _____ nunca tinha visitado a província de Castilla y León, aproveitou conhecer a Segóvia, Ávila e Toledo.
- d) _____ ter muitos trabalhos, organizava passeios aos fins de semana.
- e) Aprendia a língua espanhola na escola _____ trabalhava.
- f) Inscreveu-se numa escola de línguas, _____ falar espanhol corretamente.
- g) Decidiu inscrever-se, _____ ouviu falar do Programa Erasmus.
- h) Desejou que o próximo dia começasse _____ ficou entusiasmada com a tarefa que lhe confiaram.
- i) _____ o clima seja muito frio no inverno, ela gosta de viver em Salamanca.
- j) _____ começar o estágio, Íris fez uma visita guiada ao museu.

2. Preencha espaços em branco com os verbos fornecidos na grelha.

é	começaram	agradassem	encontraram	eram	precisava	trouxe
Foi	era	queríamos	encontramos	existia	voltasse	tive

“A experiência é mais do que positiva”

A última paragem neste “roteiro” de Erasmus por Espanha ____ em Múrcia. ____ nesta cidade que Sílvia Mourão, de 23 anos, e Andreia Silva, de 21, estiveram a estudar. As duas alunas de Serviço Social no Instituto Superior de Serviço Social do Porto,

_____ por procurar alojamento ainda em Portugal e _____ no Facebook uma página chamada “Instituto Hispânico de Múrcia” que foi muito útil. “Eu e a minha colega _____ alugar uma casa só para as duas. Como não _____ nenhuma a um preço e em condições que nos _____, partilhámos casa com uma argentina e uma búlgara. O preço foi bastante acessível e vivíamos mesmo no centro da cidade”. “_____ muito próxima do centro – a três minutos -, no entanto, tinha que ir de transportes para a faculdade, mas a casa também era relativamente perto da “tranvia” que corresponde ao metro de cá”. O passe mensal com viagens ilimitadas era de 20 euros.

Quanto à faculdade de destino, as aulas _____ dadas em espanhol. “A universidade era muito mais moderna em termos de equipamentos”.

“Não _____ muita ligação entre alunos e professores”. Estudantes em Erasmus eram cerca de 500, maioritariamente provenientes de Itália.

O custo de vida era “muito parecido” com Portugal. “As saídas à noite eram muito mais acessíveis.

“A cidade não é grande, o que significa que se pode passear sem precisar de transportes. Eu só _____ de metro para ir para a faculdade”.

A experiência foi boa. Aprofundar uma nova língua, conhecer e lidar com várias culturas, estar longe de casa, mas fortalecer outras amizades foi das melhores coisas. Se o tempo _____ atrás, faria tudo outra vez”,

“A experiência de Erasmus é bastante gratificante, pois a cultura que, apesar de não ser muito diferente, tem os seus hábitos e costumes específicos. Mas o melhor que _____ comigo foi as pessoas que _____ oportunidade de conhecer”.

(adaptado para fins pedagógicos)

(Disponível www.manda-te.com/.../erasmus-e-toda-a-tua-vida-num-ano-3-jovens-portugueses-em-espan..)

Processo da produção da escrita

“Todos nasceram em lugares distantes, todos falam línguas diferentes, mas todos têm em comum uma história que começou no dia em que embarcaram num avião rumo a uma Universidade longínqua”

Tal como os estudantes Erasmus da reportagem televisiva a que assistiu, também você está a ver uma aventura que começou no dia em que embarcou num avião para o Porto.

Elabore um texto do tipo narrativo contando a experiência que está a viver, desde que teve a ideia de deixar o seu país natal até aos dias de hoje, no Porto.

Comece por elaborar um plano para organizar o seu texto sem esquecer nenhum elemento importante.

PLANO

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

TEXTUALIZAÇÃO

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

REESCRITA

[illegible]